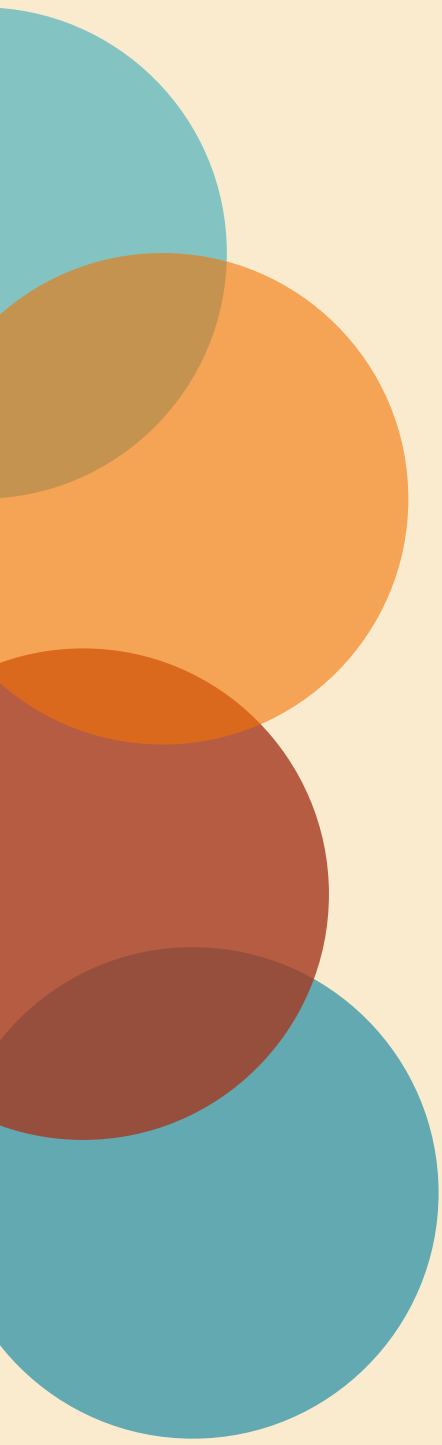
La formación inicial docente para la educación inclusiva

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES, CONSUMO Y AGENDA 2030
POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL

SIIS
Servicio de Información e Investigación Social
Gizarte Informazio eta Ikerketa Zerbitzua
Fundación Eguía-Careaga Fundazioa



La formación inicial docente para la educación inclusiva

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES, CONSUMO Y AGENDA 2030
POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL

SIIS Servicio de Información e Investigación Social
Gizarte Informazio eta Ikerketa Zerbitzua
Fundación Eguía-Careaga Fundazioa

Autoría

Carmen Márquez Vázquez
Laura Moya Santander

Edita

Fundación Eguía Careaga
SIIS – Servicio de Información e Investigación Social
https://www.siis.net/
C/ General Etxague, 10
20003 Donostia San Sebastián
Tel. 943 423 656

Cuidado de la edición

Centro Español de Documentación e Investigación sobre Discapacidad (CEDID)
http://www.cedid.es
Serrano, 140
28006 Madrid
Tel. 91 745 24 49
cedid@cedid.es

Maquetación

Concetta Probanza

Adaptación a lectura fácil del resumen de la publicación

Centro Español de Accesibilidad Cognitiva (CEACOG)

Fecha de publicación

Diciembre 2024

Índice

1. INTRODUCCIÓN **7**

2. OBJETIVOS **11**

3. METODOLOGÍA **13**

4. APROXIMACIÓN CONTEXTUAL **19**

4.1. ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA 19

4.2. EL DOCENTE COMO AGENTE CLAVE PARA LA INCLUSIÓN 24

4.3. ¿POR QUÉ EL PROFESORADO NO ES INCLUSIVO? 26

4.3.1. Concepciones del profesorado sobre la diversidad y su abordaje en el aula 28

4.3.2. Creencias de autoeficacia para llevar a cabo la educación inclusiva 30

4.3.3. Actitudes del profesorado hacia la inclusión 33

4.3.4. Competencias docentes para la inclusión 37

5. LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE **41**

5.1. ¿CÓMO DEBE SER LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE? 48

5.2. COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN 51

5.2.1. Competencias reflexivas 52

5.2.2. Competencias socioemocionales 56

5.2.3. Competencias colaborativas 60

5.2.4. Competencias en pedagogías inclusivas 69

5.2.5. Competencias para la igualdad de género 78

5.2.6. Competencias culturalmente sensibles 82

5.2.7. Competencias digitales inclusivas 84

6. CONCLUSIONES **87**

7. RECOMENDACIONES **93**

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS **99**

9. ANEXOS **115**

ANEXO 1. RESUMEN EJECUTIVO 115

ANEXO 2. RESUMEN EJECUTIVO EN LECTURA FÁCIL 119

1.
INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se ha convertido en un pilar central de los sistemas educativos contemporáneos. En el contexto internacional, la Organización de las Naciones Unidas (en adelante, ONU), a través de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (2006) o mediante los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4, no han dejado de reclamar en las últimas décadas la responsabilidad que poseen los poderes públicos de garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa. La educación inclusiva se configura así en un elemento intrínsecamente ligado a la justicia social y al desarrollo sostenible de todas las naciones. En España, la Ley Orgánica de Educación (LOE) y, más recientemente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMLOE), subrayaron la importancia de garantizar la inclusión educativa, buscando eliminar las barreras que impiden la plena participación de todo el alumnado. Esta normativa representa una oportunidad para reconfigurar la totalidad del sistema educativo, pero más allá de estos cambios legislativos, la realidad en las aulas españolas continúa poniendo en evidencia que aún existen importantes desafíos para que la inclusión educativa sea una realidad efectiva. Nuestros centros educativos permanecen enfrentando dificultades relacionadas con la rigidez del currículo, la deficiente forma-

«La educación inclusiva promueve la construcción de un sistema educativo que la respete y acoja a lo largo de todo el proceso educativo»

ción en educación inclusiva de la generalidad del profesorado y la escasa colaboración entre actores educativos (Andrews et al., 2021; Márquez y Sánchez, 2023).

Contar con un sistema educativo inclusivo no es sinónimo de ofrecer políticas centradas en brindar al alumnado con necesidades educativas especiales, recursos individuales o programas compensatorios que, desde un enfoque integrador, los atiende en espacios, docentes y planes de estudio diferenciados. La educación inclusiva parte del reconocimiento de la diversidad como un elemento inherente al ser humano y promueve la construcción de un sistema educativo que la respete y acoja a lo largo de todo el proceso educativo, adaptándose a las diferentes características y necesidades de sus estudiantes. Un alumnado diferente en capacidades e intereses, orígenes culturales y lingüísticos, condiciones socioeconómicas, estilos y ritmos de aprendizaje, etc., pero igual en su derecho a recibir una educación de calidad.

Avanzar en esta tarea requiere de docentes capaces de promover dinámicas de cambio inclusivo en el seno de sus comunidades educativas mediante la creación de entornos de aprendizaje colaborativos y adaptados a las características y necesidades individuales de cada estudiante (Booth y Ainscow, 2000; Pantić y Florian, 2015). Y para ello, todo el profesorado debe recibir una formación inicial que le proporcione las competencias necesarias para trabajar en aulas diversas (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2011; 2022). La formación inicial con enfoque inclusivo puede aumentar significativamente la autoeficacia del profesorado, especialmente cuando esto incluye experiencias prácticas en entornos diversos (Al-Rashaida y Massouti, 2024). El problema es que, hasta ahora, los programas de formación inicial docente no han incorporado esta perspectiva inclusiva y la formación generalista que se ofrece, termina perpetuando prácticas docentes que dificultan la participación, rendimiento y desarrollo de diferentes grupos de estudiantes e impiden el enriquecimiento compartido de todo el alumnado.

Esta guía ha buscado identificar las competencias claves que deben incluirse en los planes de formación inicial docente para que estos se conviertan en un instrumento más del sistema orientado a la educación inclusiva. Desde una revisión sistemática de la literatura científica especializada se ha tratado de identificar aquellos valores y competencias pe-

dagógicas que llevarían al profesorado a convertirse en un agente activo en implementación efectiva de la educación inclusiva (Schwab y Alnahdi, 2020). Se ha tratado de profundizar en qué limitaciones conceptuales y formativas presenta el personal docente, qué enfoques pedagógicos han demostrado ser más efectivos y cómo pueden incorporarse estos a los programas de formación inicial. De esta manera, se considera que los resultados obtenidos pueden ser utilizados por los y las responsables de las políticas públicas de educación para diseñar e implementar programas de formación docente más efectivos y alineados con los principios de la educación inclusiva.

2.
OBJETIVOS

Esta investigación ha buscado profundizar en la consecución de los siguientes objetivos:

Objetivo general

Establecer el marco de competencias clave que debe adquirir el profesorado durante su formación inicial para promover una educación inclusiva.

Objetivos específicos

- Estudiar el avance del conocimiento derivado de la investigación en materia de inclusión y formación del profesorado a nivel nacional e internacional, con especial énfasis en los valores y competencias para la enseñanza inclusiva.
- Identificar los principales obstaculizadores de la implementación de la formación sobre educación inclusiva en los programas de formación inicial docente.
- Proponer recomendaciones para mejorar los programas de formación inicial del profesorado, orientándolos hacia una perspectiva más inclusiva y eficaz.

El profesorado constituye un promotor activo de la educación inclusiva.

3.
METODOLOGÍA

Esta investigación se fundamenta en una revisión bibliográfica exhaustiva, cuyo enfoque principal es analizar y sintetizar la literatura científica existente sobre la formación inicial docente en el marco de la educación inclusiva. A través de un enfoque cualitativo, se han seleccionado y examinado estudios relevantes que abordan diferentes dimensiones de este tema, tanto a nivel nacional como internacional, incluyendo enfoques pedagógicos, retos y buenas prácticas. Es importante resaltar que la metodología cualitativa adoptada ha permitido una profunda comprensión de las tendencias y carencias en la formación inicial, así como una reflexión crítica sobre la adaptación de estos hallazgos al contexto educativo español. Y, de esta manera, se han identificado patrones, vacíos y oportunidades de mejora en los programas de formación docente, aportando una visión crítica y basada en la evidencia para orientar futuras investigaciones y el desarrollo de políticas educativas inclusivas. El trabajo de revisión sistemática de la literatura científica sobre la formación inicial docente desde un enfoque inclusivo busca dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo debería ser la formación inicial del profesorado para que este sea competente desde un enfoque inclusivo? Y para ello, se han identificado, seleccionado y sistematizado las evidencias obtenidas por las investigaciones de alto impacto que responden a dicha pregunta

de investigación, mediante un proceso de revisión y análisis documental de fuentes secundarias.

«Investigaciones que tratasen la educación inclusiva de una manera sistemática»

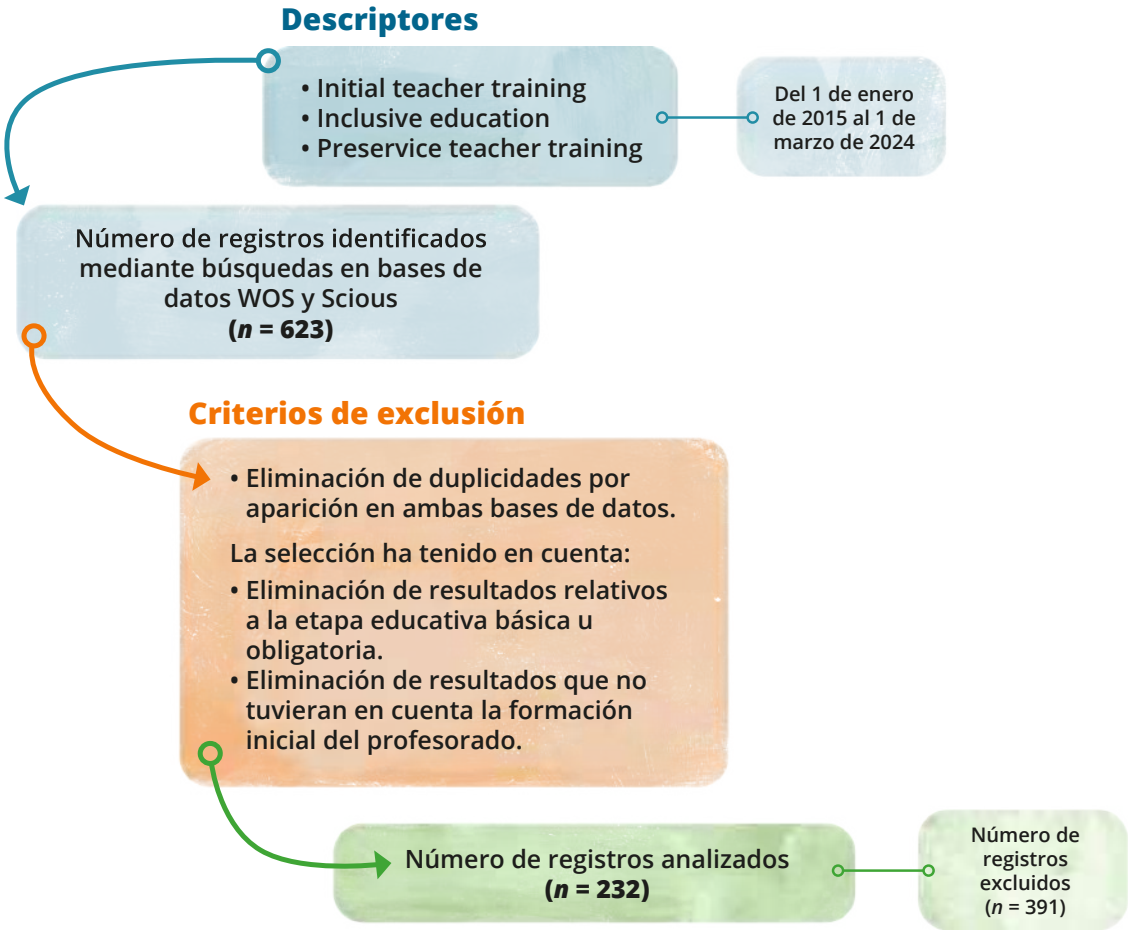
En un primer momento se llevó a cabo una exhaustiva revisión documental que abarcó tanto la normativa como la literatura científica especializada en formación inicial del profesorado, a nivel nacional e internacional. Esta tarea permitió identificar semejanzas y diferencias entre las diferentes contribuciones científicas, categorizar experiencias formativas, y distinguir los elementos más recurrentemente abordados en los estudios, así como los esquemas observacionales empleados. Igualmente, permitió delimitar los ámbitos que aún no han sido explorados de manera suficiente y que merecen una mayor atención. Los resultados de esta fase se sistematizaron y constituyeron la base de datos utilizada en la etapa siguiente de la investigación. Para mejorar la robustez del análisis, se utilizó la declaración PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), considerando que se trata de uno de los marcos más utilizados a nivel internacional para la realización de este tipo de investigaciones en el ámbito educativo (Sánchez-Serrano et al., 2022). Inicialmente se hizo uso de distintas bases de datos tratando de abarcar el mayor número de estudios posibles y garantizando, de esa manera, un enfoque sistemático (Bok y Queluz, 2004). Al tratarse de publicaciones de impacto, la búsqueda se llevó a cabo en las bases de datos Web of Science (WOS) y Scopus durante el primer semestre del año 2024. Para la búsqueda en dichas bases de datos se utilizaron los descriptores de búsqueda “initial teacher training” or “preservice teacher training” and “inclusive education”, y con el fin de recopilar investigaciones que tratasen la educación inclusiva de una manera sistemática, como áreas de conocimiento en WOS se consideró “investigación educativa”, mientras que en la base Scopus, se seleccionaron “ciencias sociales”, “psicología” y “multidisciplinar” que eran las áreas más próximas a la utilizada en Web of Science.

En cuanto a los criterios de inclusión se consideraron aquellas publicaciones que hacían alusión a las competencias trabajadas, los contenidos abordados o las metodologías aplicadas en la formación inicial del profesorado para la educación inclusiva, lo que sirvió para la agrupación inicial de las publicaciones en las categorías “competencias”, “contenidos” y “metodología”. También fue considerada como criterio la etapa educativa, incluyéndose los trabajos enmarcados en la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y/o secundaria. Como criterios de idiomas de publicación y límite temporal se consideraron las publicaciones escritas en

inglés o español y publicadas entre 2015 y 2024. En cuanto a criterios de exclusión se tuvo en cuenta el tipo de publicación y sólo se admitieron artículos científicos, quedando fuera de la revisión los libros, los capítulos de libros, las actas de congresos o los trabajos académicos —TFG, TFM o tesis doctorales—.

En base a los criterios anteriormente descritos, la base WOS arrojó 313 resultados, mientras que Scopus dio lugar a 310 registros. Consecuentemente, se procedió a la depuración de los resultados, excluyendo los registros duplicados en las dos bases de datos y se procedió a la lectura del resumen, la metodología y la discusión y conclusiones de cada publicación, cribando entre aquellos que cumplieran o no los criterios de elegibilidad antes descritos. De esta manera, del total de 623 resultados, fueron seleccionados 232 artículos. Este proceso ha quedado plasmado en el diagrama de flujo que puede verse a continuación (figura 1).

FIGURA 1. Diagrama de flujo de la búsqueda de registros



Fuente: elaboración propia.

«Estos datos nos ofrecen una cartografía de aspectos diferenciales de cada recurso informacional analizado»

Con el fin de identificar los principales aspectos metodológicos y de resultados de los artículos seleccionados, se extrajeron a una tabla de Excel los datos acerca de la etapa educativa a la que hace referencia la investigación, el lugar de desarrollo de la misma, sus objetivos, así como su tipología, enfoque, participantes, técnicas de investigación y de análisis y sus principales resultados. Estos datos nos ofrecen una cartografía de aspectos diferenciales de cada recurso informacional analizado (Sánchez-Meca, 2003). A continuación, se muestran los valores absolutos y porcentuales de dichas investigaciones con relación al lugar donde se ha desarrollado, la etapa educativa, el enfoque de la investigación y sus participantes.

TABLA 1. Datos absolutos y porcentuales del ámbito territorial de las investigaciones

Lugar de la investigación	Número de publicaciones	Porcentaje
España	84	36,3
Europa	72	31
Internacional fuera de Europa	75	32,3
Estudios comparados	1	0,4

Fuente: elaboración propia.

TABLA 2. Datos absolutos y porcentuales de la o las etapas educativas abarcadas en las investigaciones

Etapa educativa	Número de publicaciones	Porcentaje
Educación infantil	14	6
Educación primaria	65	28
Educación secundaria	31	13,4
Infantil y primaria	17	7,3
Primaria y secundaria	32	13,8
Todas	32	13,8
No determinada	41	17,7

Fuente: elaboración propia.

TABLA 3. Datos absolutos y porcentuales del enfoque de las investigaciones

Enfoque de la investigación	Número de publicaciones	Porcentaje
Cuantitativo	93	40,1
Cualitativo	102	44
Mixto	37	15,9

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4. Datos absolutos y porcentuales de las personas participantes en las investigaciones

Personas participantes de la investigación	Número de publicaciones	Porcentaje
Estudiantes	84	36,2
Profesorado no universitario	70	30,2
Estudiantes y profesorado no universitario	9	3,9
Profesorado universitario	5	2,3
Estudiantes y profesorado universitario	4	1,7
Profesorado no universitario y profesorado universitario	1	0,4
Estudiantes, profesorado no universitario y profesorado universitario	4	1,7
Profesorado no universitario y equipo directivo	8	3,4
Alumnado de educación infantil, primaria o secundaria	4	1,7
Alumnado de educación infantil, primaria o secundaria y profesorado no universitario	9	3,9
Familias	3	1,3
Otro personal de centros educativos de infantil, primaria o secundaria	2	0,9
Comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, equipos directivos y asociaciones)	8	3,4
Sin participantes (análisis documental)	21	9

Fuente: elaboración propia.

En un segundo momento se llevó a cabo la codificación temática en base a los códigos que han surgido tras la primera lectura de los artículos. Estos códigos han sido: aproximación conceptual, facilitadores de la educación inclusiva, barreras para la educación inclusiva, efectos o consecuencias de la exclusión educativa, políticas educativas, cultura escolar, liderazgo escolar, clima escolar, rol docente y rol del alumnado, limitaciones docentes, creencias docentes, autoeficacia docente, actitudes docentes, elementos o componentes de la enseñanza inclusiva, planes de formación docente y buenas prácticas.

Atendiendo al objetivo de esta investigación, después de realizar la codificación completa de forma manual (debido a la inaccesibilidad de algunas funciones de los programas de análisis de contenido para lectores de pantalla) de los 232 registros con estos códigos, se ha procedido al análisis inductivo de las categorías "aproximación conceptual", "rol docente y rol de los estudiantes", "limitaciones docentes", "creencias docentes", "autoeficacia docente", "actitudes docentes", "elementos y componentes de la enseñanza inclusiva" y "planes de formación docente", con el fin de dar respuesta a nuestra pregunta de investigación.

En una segunda fase se solicitó la colaboración de un grupo de expertos y expertas de relevancia internacional en el campo de la educación inclusiva, que realizaron una revisión de los primeros resultados obtenidos. El resultado final presenta un conjunto de competencias docentes orientadas a la transformación inclusiva de la formación inicial del profesorado en nuestro país, que fueron identificadas desde la investigación científica. Es así como la investigación de calidad educativa se legitima como una herramienta clave en la promoción de una transformación educativa para la equidad e inclusión.

4.

APROXIMACIÓN CONTEXTUAL

4.1. ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva ha sido conceptualizada como "un proceso transformador que garantiza la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, respetando y valorando la diversidad, y eliminando todas las formas de discriminación dentro y a través de la educación" (UNESCO, 2019, p. 1). La adopción de este enfoque implica un cambio profundo para cualquier sistema educativo orientado a garantizar que sus instituciones educativas atiendan y respondan a las diferencias individuales del alumnado mediante entornos ordinarios o comunes que aseguren el aprendizaje y la participación de todos y todas en igualdad de condiciones (Echeita, 2019; Muntaner-Guasp et al., 2021). Pero la literatura ha resaltado que la permanencia de concepciones limitantes sobre la capacidad del alumnado con necesidades específicas o con diferencias en cuanto a su origen étnico, social o cultural para integrarse en las aulas regulares continúa frustrando esta realidad (Mihić et al., 2022).

«El sistema educativo español adquirió un compromiso formal con la educación inclusiva a partir de la celebración de la Conferencia de Salamanca»

El sistema educativo español adquirió un compromiso formal con la educación inclusiva a partir de la celebración de la Conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994), donde se planteó la necesidad de transitar desde un paradigma integrador hacia la plena inclusión educativa. Durante estas tres décadas, la implementación de políticas educativas inclusivas ha estado marcada por ambigüedades y contradicciones continuas entre los principios legislativos y las prácticas educativas cotidianas. Estas contradicciones tienen como resultado que el progreso hacia la construcción de escuelas más inclusivas en nuestro país haya sido insuficiente, e incluso nulo en muchas ocasiones, tal y como demuestra el reciente estudio desarrollado por Márquez y Sánchez (2023).

Con carácter general, se conoce que avanzar hacia la construcción de un sistema educativo inclusivo requiere una comprensión profunda del significado y las implicaciones que trae consigo. Un cambio involucra que no solo supone la actualización de la legislación, sino también trae consigo la incuestionable transformación de las creencias docentes sobre la diversidad (Navarro Mateos et al., 2021). El derecho a una educación inclusiva y de calidad de todo el alumnado no puede continuar siendo considerado como opción o privilegio. También resulta esencial tener claridad sobre qué aspectos no están alineados con un modelo inclusivo y, a partir de ahí, trabajar para transformar las culturas, las políticas y prácticas educativas de manera que reflejen los ideales de la inclusión. En este sentido, estudios como el de Symeonidou (2017) recomiendan una revisión crítica de los programas de formación docente, subrayando la necesidad de desarrollar competencias que permitan a los y las futuros/as docentes identificar y minimizar las barreras que impiden la plena participación de todo el alumnado. Y, finalmente, resulta esencial fomentar una cultura escolar donde la colaboración entre docentes, familias y comunidad sea la base para el desarrollo de estrategias inclusivas efectivas, un aspecto que la investigación de Sandoval Mena et al. (2019) destacó como esencial para superar las barreras actuales.

De manera más concreta, la investigación científica se ha ocupado ampliamente de identificar algunos de los principales obstáculos que limitan el avance de la educación inclusiva y ha señalado algunos factores que operan, entre otros, en el sistema educativo español, tal y como se muestra en la figura 2.

FIGURA 2. Obstáculos para el avance de la educación inclusiva

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, se ha informado de la **persistencia de la concepción tradicional del éxito académico** que prioriza la obtención las calificaciones y el desempeño y que lo mide a través de pruebas estandarizadas. Este enfoque que, a menudo, se presenta como una opción para ofrecer mayores oportunidades al alumnado, refuerza la creencia errónea de que la educación inclusiva podría afectar negativamente al rendimiento de aquellos o aquellas con mayores capacidades académicas (Andrews et al., 2021; Williams-Brown et al., 2023). Como resultado surge una amplia resistencia entre los equipos educativos, e incluso las familias, a adoptar prácticas inclusivas en los centros educativos.

En segundo lugar, en nuestras escuelas permanece latente el denominado **pensamiento de "curva de campana"** desde el que se asume que la mayoría del alumnado se encuentra en un punto medio de capacidades y estilos de aprendizaje (Florian, 2015). Desde este enfoque, cualquier desviación de este estándar es considerada como una deficiencia que debiera ser tratada de manera especial. Así, no solo se ignoran las diferencias individuales, sino que se refuerza la segmentación del alumnado bajo la etiqueta de "necesidades educativas especiales", relegando a quienes no encajan en el perfil "estándar" al uso de recursos adicionales y apoyos especializados fuera del aula ordinaria.

En tercer lugar, se ha mencionado la **rigidez del currículo a una programación estándar**. El currículo educativo continúa estructurándose bajo estándares uniformes y plazos rígidos, lo que dificulta la posibilidad de personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta rigidez limita la capacidad del profesorado para implementar enfoques pedagógicos flexibles que respondan a las diversas y cambiantes características del alumnado en el aula. Y, además, restringe las posibilidades de innovar en el ámbito educativo, impidiendo la incorporación de estrategias didácticas más creativas, participativas y contextuales que promuevan la inclusión real en los entornos escolares contemporáneos.

En cuarto lugar, se enfatizaron los efectos resultantes de la **escasa cultura de colaboración** que existe entre los distintos miembros de las comunidades educativas. La construcción de una escuela inclusiva no puede recaer únicamente en los esfuerzos individuales del profesorado, sino que se requiere una colaboración estrecha y constante entre todos los actores implicados en el proceso educativo, incluyendo a los equipos directivos, las familias y los propios estudiantes (Sandoval Mena et al., 2019). La investigación de Hassanein et al. (2021) resalta cómo las escuelas que fomentan un trabajo colaborativo entre docentes y familias logran mayores niveles de éxito en la implementación de prácticas inclusivas. A este respecto, las escuelas deben establecer procesos de coordinación interna que permitan desarrollar estrategias pedagógicas flexibles y una cultura escolar inclusiva. A su vez, deben abrirse a sus entornos y facilitar, no solo la participación de las familias en la vida escolar, sino también crear espacios de diálogo y reflexión crítica sobre las prácticas educativas, de manera en que estas puedan ser mejoradas de manera continua.

Finalmente, se considera un importante obstáculo para la educación inclusiva la deficiente capacitación del profesorado para atender a todo el alumnado en los espacios ordinarios de aula. A este respecto, la investigación educativa ha señalado en numerosas ocasiones que la formación actual no proporciona al profesorado las herramientas necesarias para acoger la diversidad del aula (Lindner et al., 2019). Esta situación refuerza la urgencia de revisar los planes de formación inicial y continua, con el objetivo de asegurar que cada docente cuente con las competencias específicas para diseñar entornos de aprendizaje inclusivos.

La importancia del rol que desempeñan los/as docentes como agentes clave en el éxito de la educación inclusiva ha sido reconocida desde múltiples aproximaciones, trabajos y enfoques (González-Gil et al., 2019; UNESCO, 2008). Y también ha corroborado que la labor de los/as profesionales de la educación no se limita únicamente a impartir contenidos curriculares, sino que también implica diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje que estén planificados y adaptados a las características de todo el alumnado, asegurando que cada estudiante tenga la oportunidad de participar plenamente en todas las actividades educativas. Además, el profesorado posee la responsabilidad de crear un clima de confianza y seguridad emocional en el aula que promueva que todo el alumnado se sienta reconocido y valorado por igual.

«La importancia del rol que desempeñan los/as docentes como agentes clave en el éxito de la educación inclusiva ha sido reconocida desde múltiples aproximaciones, trabajos y enfoques»

Para que el profesorado pueda desempeñar esta función con eficacia es necesario que cuente con una formación que le asegure el desarrollo de competencias tendentes a la utilización de estrategias pedagógicas diversificadas, la gestión de aulas heterogéneas y el diseño y selección de materiales y actividades para responder a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de su alumnado.

Alejados y alejadas de esta realidad, la mayor parte de nuestro profesorado reconoce que no cuenta con las competencias necesarias para convertirse en colaboradores y colaboradoras de una educación inclusiva. La realidad es que la formación que recibe antes y durante su vida profesional no se ajusta a este requerimiento. La escasa incorporación de contenidos transversales y específicos sobre educación inclusiva en los programas de formación inicial, por una parte. Y, por otra, las contadas oportunidades para la actualización profesional en servicio contribuyen a perpetuar el desarrollo de una función docente alejada de los parámetros de la inclusión. Como ya señalara la Agencia Europea para las ne-

«Las Administraciones públicas implicadas deben revisar con celeridad los planes de formación docente»

cesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2012, 2022), el profesorado generalista debe contar con las competencias transversales que posibiliten el desarrollo de su labor docente desde una perspectiva inclusiva. Este planteamiento es totalmente contrario al modelo de formación docente que propone capacitar a determinados especialistas de apoyo (en pedagogía terapéutica o audición y lenguaje) para que atiendan al alumnado con necesidades educativas especiales en espacios diferenciados. De modo que, las Administraciones públicas implicadas deben revisar con celeridad los planes de formación docente y asegurar que todo el profesorado en formación cuenta, no solo con formación teórica en inclusión, sino con aquellas competencias profesionales necesarias para identificar y minimizar las barreras a la presencia, la participación y el progreso del alumnado.

4.2. EL DOCENTE COMO AGENTE CLAVE PARA LA INCLUSIÓN

La literatura revisada es unánime en afirmar que, si bien la legislación y las políticas son requisitos previos, la práctica docente es una clave para el progreso exitoso de la educación inclusiva. El profesorado es considerado un instrumento irremplazable para la transformación educativa, una pieza esencial para su progreso (Arias-Pastor et al., 2023; Wilson et al., 2022).

La propia *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006) requirió a los estados firmantes una formación para los y las profesionales educativos capaz de garantizar el derecho a la educación inclusiva de todo el alumnado (art. 4.1.i). Y, posteriormente, en la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 (Comisión Europea, 2010) reconoció la urgente necesidad de formar y apoyar a profesionales capaces de colaborar en la construcción de sistemas inclusivos. Y es que, la literatura más específica coincide en señalar que la tarea docente no se limita a ofrecer medios educativos que aseguren el rendimiento del alumnado, sino que existen otras muchas funciones que debe asumir el profesorado en su desempeño profesional. Así, se ha subrayado la importancia de contar con un profesorado cercano y motivador con todo su alumnado, capaz de construir relaciones interpersonales que constituyan la base desde la que crear condiciones adecuadas para la participación

y el progreso de todos y todas. Este vínculo constituye una base segura que permitirá al alumnado explorar el mundo, mientras sus profesores y profesoras apoyan su desarrollo personal y académico a través de aprendizajes significativos que consideren sus antecedentes e intereses. Incluso, hay quienes aseguran que este conocimiento individual derivado de los vínculos afectivos entre docentes y estudiantes minimizará y evitará el desenganche o fracaso escolar del alumnado más vulnerable (López Gil et al., 2022). Igualmente, se ha señalado que las aportaciones del profesorado al progreso inclusivo se encuentran asociadas con su competencia para recoger evidencias sobre las que tomar decisiones que afecten a la práctica docente, como el diseño de los espacios y contextos de aprendizaje para todos y todas (Simón et al., 2018). Lo que también supone que el profesorado debe considerar la complejidad del contexto histórico, educativo y socioeconómico de su alumnado a la hora de implementar estas prácticas participativas (Andrews et al. 2021). E, incluso, que será capaz de ofrecer la oportunidad de dejar decidir a su alumnado qué y cómo desea aprender (Moriña-Díaz, 2019), promoviendo que ejerza "el derecho a deshacer, aprender y desaprender junto al docente" (Orozco y Moriña, 2023, p. 335).

Desde otras aportaciones, se ha subrayado que la escuela es un espacio generador de experiencias socializadoras y, por ende, sus docentes son intermediadores de las relaciones entre iguales. A este respecto, resulta relevante que el profesorado sea capaz de utilizar estas relaciones de respeto, la comunicación y la mediación entre profesorado-alumnado y entre estudiantes para crear un clima positivo de aula (Bertills et al., 2019; Borremans y Spilt, 2022; Sanabrias-Moreno et al., 2023). Igualmente, y considerando que la comunicación no se reduce al entorno de aula, el profesorado inclusivo también se mostrará implicado en desempeñar un rol colaborativo con el resto de profesionales educativos y no educativos. La colaboración ha sido identificada como una de las prácticas educativas con mayor impacto y eficacia colectiva en un aula (Rojo-Ramos et al., 2020). El trabajo de Arias-Pastor et al. (2023) informó que la práctica colaborativa posee un tamaño de efecto de 1,57 sobre el aprendizaje del estudiantado, siendo un factor muy influyente. Muntaner-Guasp et al. (2021) concluyeron que el trabajo cooperativo y en igualdad entre docentes que trabajan en mismo espacio es imprescindible para atender de manera adecuada a todo el alumnado desde un marco inclusivo. También se ha señalado la relevancia de esta función comunicativa entre el profesorado y el resto de la comunidad educativa, especialmente con las familias, constituyendo

«La escuela es un espacio generador de experiencias socializadoras y, por ende, sus docentes son intermediadores de las relaciones entre iguales»

una pieza clave en la construcción de las comunidades educativas más inclusivas (Arvelo-Rosales et al., 2021; Fernández Muñoz y Durán Rojas, 2020). Se ha subrayado la importancia de contar con docentes capaces de construir sólidos canales de comunicación con las familias, de manera que estas se involucren en la transmisión de actitudes abiertas, positivas y de aceptación de las diferencias como un valor y no como una dificultad a superar (Collado-Sanchís et al., 2020). Por último, se ha puesto de relieve el compromiso del docente con la investigación colaborativa como instrumento para recopilar datos que ayuden a comprender el impacto de la pedagogía docente en el aprendizaje del alumnado. En este sentido, el estudio de Robinson (2017) afirma que la probabilidad de que surjan prácticas inclusivas es mucho mayor en entornos educativos marcados por la acción, la reflexión y la investigación colaborativa entre los distintos agentes de la comunidad educativa a través de redes de aprendizaje.

En definitiva, la investigación educativa desarrollada en los últimos años ha podido confirmar que el avance de la educación inclusiva no puede llevarse a cabo sin la contribución docente. La aportación de estos y estas profesionales en la creación de entornos de aprendizaje accesibles y el diseño de experiencias educativas flexibles y adaptadas a la diversidad del alumnado resultan fundamentales. También lo son sus competencias para erigirse en agentes dinamizadores de redes de comunicación fluidas y abiertas entre todos los miembros de la escuela.

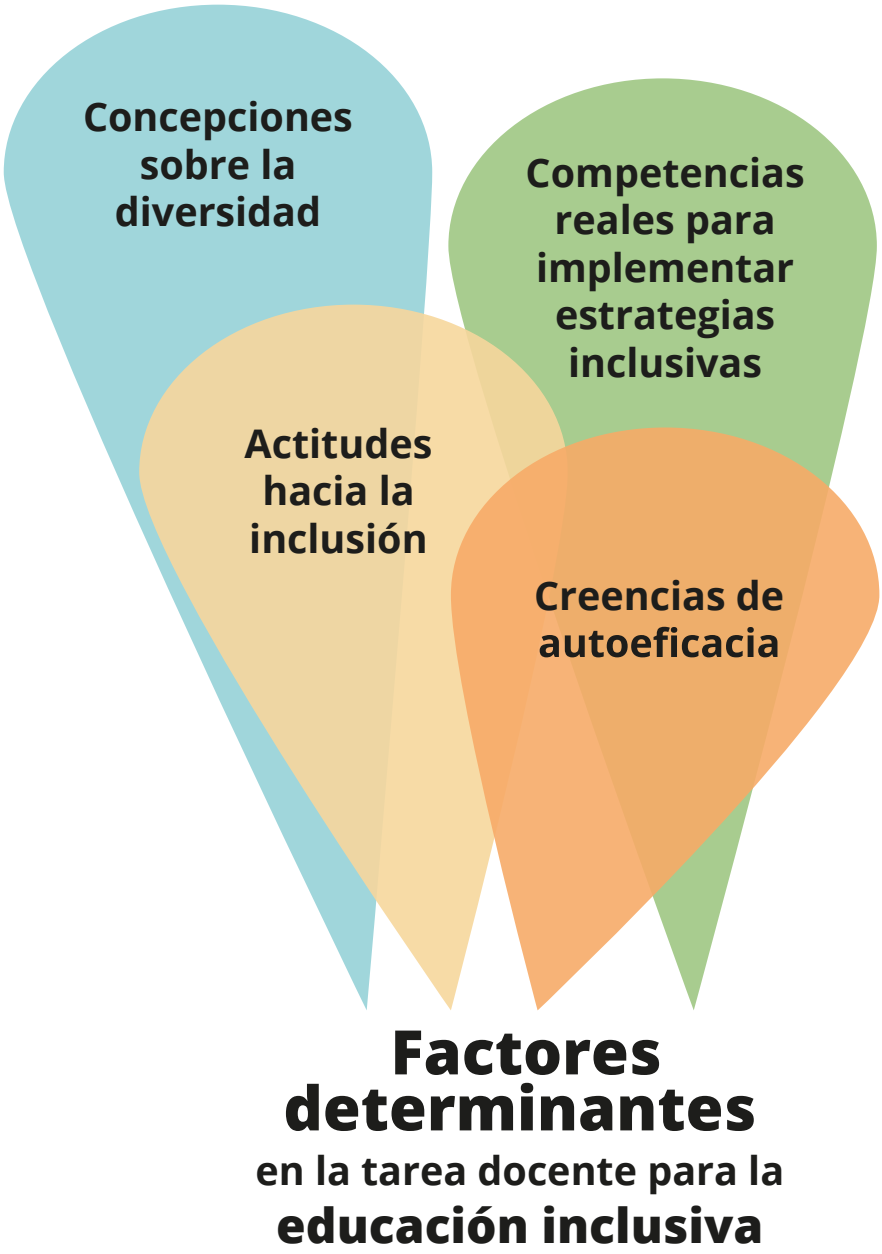
4.3. ¿POR QUÉ EL PROFESORADO NO ES INCLUSIVO?

Si las posibilidades que posee el profesorado para convertirse en un agente promotor de la educación inclusiva son tan claras, la pregunta que surge es: “entonces, ¿por qué el profesorado no es inclusivo?

Los trabajos revisados informaron que el profesorado suele reconocer la importancia de la inclusión, pero la observación de su comportamiento en el aula pone de manifiesto que no implementa prácticas inclusivas (Wilson et al., 2022). Aunque la investigación actual no es completamente consistente, algunos trabajos señalaron que esta falta de coherencia entre las creencias y el quehacer docente parece estar influida por di-

ferentes factores como las concepciones sobre la diversidad o el modo de abordarla en el aula, las creencias de autoeficacia con respecto a la organización de la educación inclusiva, las actitudes hacia la inclusión y las competencias reales para implementar estrategias inclusivas en la escuela, tal como se muestra en la figura 3.

FIGURA 3. Factores determinantes en la tarea docente para la educación inclusiva



Fuente: elaboración propia.

4.3.1. Concepciones del profesorado sobre la diversidad y su abordaje en el aula

La implementación de la enseñanza inclusiva requiere de conocimientos específicos por parte del profesorado de aula. Sin embargo, la adquisición de estos nuevos conocimientos no implica su automática implementación en la práctica profesional debido al efecto de lo que el profesorado cree, siente y piensa sobre la diversidad en el aula, es decir, debido a sus creencias subyacentes (Florian, 2008). Se conoce que sus concepciones sobre la diversidad e inclusión, configuradas a partir de experiencias previas y del contexto cultural en el que ha sido formado, son determinantes para facilitar la participación de ciertos grupos de estudiantes en aulas ordinarias (Makoelle y Burmistrova, 2021). Y es que, como expresó Forlin (2010), la transformación educativa hacia la inclusión, a diferencia de otras reformas, debe orientarse a cuestionar los pensamientos más íntimos del profesorado acerca de lo considera más correcto y justo. Y también a promover valores positivos y una sólida comprensión sobre la responsabilidad con la diversidad de su alumnado. Sin una base de conocimientos sólida y pertinente y una disposición positiva hacia la inclusión es poco probable que los/as docentes participen plenamente en el desarrollo de comunidades escolares inclusivas.

«Las concepciones docentes sobre la diversidad constituyen unas premisas más relevantes para identificar e interpretar las situaciones de aulas inclusivas»

Hoy en día el profesorado trabaja con diferentes tipos de conocimientos. Un conocimiento explícito que incluye sobre qué, cómo y por qué hace lo que hace. Y un conocimiento tácito basado en la internalización a través de la experiencia y/u observación de eventos. Los pensamientos, las intuiciones, las expectativas y las concepciones forman parte del conocimiento tácito y juegan un papel fundamental en el pensamiento y la acción futura del docente porque le proporcionan perspectivas sobre el mundo. Centrada en estos aspectos, la investigación de Keppens et al. (2021) informó que las concepciones docentes sobre la diversidad (entendidas como la aceptación de la validez o veracidad de un concepto o afirmación con independencia de su evidencia objetiva) constituyen unas premisas más relevantes para identificar e interpretar las situaciones de aulas inclusivas. Estas concepciones influyen directamente en la planificación y la evaluación de la enseñanza, afectando así la implementación de estrategias inclusivas.

En consecuencia, la formación inicial debería incluir espacios de reflexión crítica que permitan a los y las futuros/as docentes identificar y modificar sus propias creencias limitantes. Tal es su influencia de estas ideas que

Díaz Santa María y Molina Saorín (2022) no dudaron en afirmar que es imposible que un/a estudiante pueda evolucionar y desarrollar sus capacidades si sus propios/as profesores/as no son capaces de valorar esa posibilidad. El estudio de Triviño-Amigo et al. (2022) destacó que la concepción del profesorado sobre la complejidad de la atención a la diversidad es uno de los factores que más dificulta la adopción de estrategias inclusivas. Esto se debe a que muchos/as docentes consideran que la diversidad genera una carga adicional que no pueden gestionar adecuadamente. Así, cuando estas concepciones son positivas existe una mayor predisposición por parte del profesorado a ofrecer apoyo en el aprendizaje de todo el alumnado, a través de tareas desafiantes que conduzcan a una mayor motivación y mejor rendimiento (Hinojosa Pareja y López López, 2018). E, igualmente, cuando estas creencias son más limitantes, las posibilidades de ofrecer entornos de aprendizaje adaptado se minimizan. Un ejemplo de este efecto se halla entre un alto porcentaje de docentes que reconocieron poseer creencias limitantes sobre las posibilidades del alumnado con dificultades de aprendizaje o discapacidad. Sus expectativas con este alumnado no eran las mismas que para el resto, y tampoco lo serían, aunque contaran con más tiempo para trabajar con ellos o ellas. Esto es debido al efecto de sus creencias sobre la discapacidad, heredadas del discurso tradicional de la educación especial y que han sido aceptadas como naturales o de sentido común por la mayoría (Pérez-Castejón, 2023).

«Muchos/as docentes consideran que la diversidad genera una carga adicional que no pueden gestionar adecuadamente»

Esta visión reduccionista de la diversidad, que asocia automáticamente la discapacidad a un bajo rendimiento, fue identificada por Symeonidou (2017) como una barrera que impide la adopción de prácticas pedagógicas inclusivas porque consideran que:

- El alumnado con discapacidad presenta un menor rendimiento que el alumnado sin discapacidad y, además, supone un problema o carga extra para el profesorado.
- El trabajo en el aula ordinaria con el alumnado con discapacidad cognitiva o dificultades de aprendizaje es especialmente difícil.
- Las dificultades de aprendizaje del alumnado son resultado de situaciones disfuncionales u otros factores externos al centro, nunca de las prácticas docentes.
- El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es responsabilidad del profesorado especialista y estará mejor atendido en un aula específica que en el aula ordinaria.

«Una visión reducida de la educación inclusiva comprende las funciones de apoyo como acciones diferenciadas que presta el profesorado especialista fuera del aula ordinaria»

Bajo el paraguas de esta visión reducida, la educación inclusiva solo parece ser identificada con el alumnado categorizado como alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Y las funciones de apoyo educativo son comprendidas como acciones diferenciadas y puntuales que presta el profesorado especialista en entornos externos al aula ordinaria a este alumnado, dificultando enormemente la interacción entre pares (Rappoport et al. ,2019; Sandoval Mena et al., 2019). Aunque esta visión queda muy lejos de la verdadera esencia del enfoque inclusivo, el efecto de estas concepciones resulta clave para comprender los resultados mixtos en la implementación de prácticas educativas inclusivas, pese al apoyo unánime en una educación de calidad para todos y todas. Y también ayudan a explicar por qué, aunque el profesorado manifiesta apoyar principios como la justicia social, delega su implementación al profesorado especialista, incurriendo en una falta de responsabilidad en la práctica de la inclusión. A este respecto, Makoelle y Burmistrova (2021) indicaron que el profesorado debe huir de una visión reduccionista de la inclusión, basada en concepciones integradoras, cuando no perjuiciosas, para ampliar sus prácticas docentes en pos de la eliminación de todas las barreras a la presencia, la participación y el progreso de todos y cada uno/a de sus estudiantes. De ahí surge la necesidad de que la formación docente no solo tenga que ver con la capacitación en habilidades y estrategias relevantes, sino que también aborde la sensibilización, liberación y desmitificación de creencias sobre la educación inclusiva y la diversidad de la sociedad. Como afirman González-Gil et al. (2019) es necesario avanzar hacia un modelo donde la diversidad no se perciba como un desafío, sino como una oportunidad para enriquecer las experiencias de aprendizaje, lo cual exige una formación inicial docente que promueva esta mentalidad desde el principio de la carrera educativa.

4.3.2. Creencias de autoeficacia para llevar a cabo la educación inclusiva

Otro de los factores que desempeñan un papel clave en el éxito de la educación inclusiva en nuestras escuelas son las propias creencias de autoeficacia que posee el profesorado. Estas influyen directamente en su comportamiento informado (Sharma et al., 2021; Wilson et al., 2016; Chow, 2023). Con origen en la teoría cognitiva social de Bandura, la autoeficacia se considera la creencia orientada al futuro y relacionada con la autoconfianza del individuo o la capacidad percibida para realizar un comporta-

miento determinado (Wilson et al., 2020). Es decir, hace referencia a qué tan competente se siente una persona para realizar un comportamiento particular.

En esta línea, cuando se apela a la autoeficacia del profesorado para la inclusión se asocia con la confianza y la capacidad autopercibida para brindar instrucción académica y crear un ambiente de aprendizaje inclusivo. De acuerdo con Wilson et al. (2016), un alto nivel de autoeficacia hace que el profesorado realice la conducta sin necesidad de participar en un proceso de pensamiento deliberativo que involucre la intención, o también que esta sea una variable motivacional que actúe como impulso para llevar a cabo prácticas inclusivas. Por lo tanto, cabría decirse que estas creencias de autoeficacia docente para la inclusión se componen, tanto de la capacidad de poder llevar a cabo prácticas inclusivas, como de la motivación por desarrollarlas.

FIGURA 4. Elementos de creencias de autoeficacia docente

Fuente: elaboración propia.

El profesorado con altos niveles de autoeficacia ha mostrado una mayor capacidad docente para diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que implique oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado. Estos y estas profesionales conocen cómo implementar estrategias que involucren a todo su alumnado, cómo presentar el material de aprendizaje y cómo evaluar sus resultados de aprendizaje. Se ha advertido que

«Los niveles de autoeficacia de los/as docentes son dispares de acuerdo con la etapa educativa en la que ejercen y para la que se han formado»

los niveles de autoeficacia de los/as docentes son dispares de acuerdo con la etapa educativa en la que ejercen y para la que se han formado. Así, se han constatado diferencias entre las creencias de autoeficacia del profesorado de primaria e infantil y secundaria.

Las investigaciones coinciden en apuntar que el profesorado de primaria, seguido de cerca del de educación infantil, muestra mayores niveles de autoeficacia que el profesorado de secundaria, que se siente menos competente para llevar a cabo una educación inclusiva, lo que puede deberse a una menor preparación pedagógica y didáctica (Collado-Sanchís et al., 2020; Triviño-Amigo et al., 2022; Crisol-Moya et al., 2023). En esta misma línea Arias-Pastor et al. (2023) concretan que menos del 10 % del profesorado de secundaria en formación encuestado se siente plenamente preparado para las respuestas curriculares y organizativas a la diversidad en el aula, siendo las valoraciones con peor puntuación las relativas a la práctica diaria en el aula, que tienen que ver con la selección y personalización de objetivos, competencias y contenidos y evaluación. Al respecto de estas acciones, investigaciones como las de Díaz Santa María y Molina Saorín (2022) y Arnaiz-Sánchez et al. (2023) destacan el desconocimiento del profesorado, tanto en activo como en formación, acerca de la normativa vigente en materia de educación inclusiva, lo que repercute en peores niveles de autoeficacia del profesorado. En muchos casos, el profesorado tan solo conoce las medidas recogidas en el plan de atención a la diversidad de su centro escolar y desconoce cómo responder en la práctica docente diaria a los diferentes intereses, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje desde un enfoque inclusivo.

Por otra parte, se ha señalado que los niveles de autoeficacia aumentan con las experiencias de enseñanza en clases heterogéneas porque el contacto directo con un alumnado diverso disipa las preocupaciones docentes acerca de cómo ofrecer una respuesta inclusiva (Simón Medina et al., 2023; Al-Rashaida y Massouti, 2024; Dörrenbächer-Ulrich et al., 2020; Caurcel Cara et al., 2021; Maravé-Vivas et al., 2022; Abellán et al., 2019; Pei et al., 2015; Chow, 2023; Walker, 2023). Esta idea de que el contacto real con la diversidad escolar consolida, mejora, amplía y refuerza los conocimientos y habilidades profesionales de los y las docentes ha sido cuestionada por otras investigaciones que han sido certeras en advertir que no basta con un contacto directo con alumnado diverso ya que, por sí solo, no modificará las concepciones negativas ni aumentará los niveles de autoeficacia percibidos por el profesorado (Boyle et al., 2023; Chao et al., 2016; Weber y Grei-

ner, 2019). Aunque son muy importantes las experiencias de campo para aprender a enseñar de manera inclusiva, su impacto en las concepciones docentes también dependerá de una cuidadosa atención a su estructura, ubicación y evaluación (Robinson, 2017). En la misma línea, Lindblom et al. (2019) y Woo et al. (2024) señalaron que para que el profesorado se sienta capaz y motivado para incrementar sus niveles de autoeficacia en educación inclusiva debe atenderse a la calidad del contacto.

También se ha destacado que las relaciones de apoyo entre el profesorado y/o de la comunidad educativa juegan un papel muy importante en las creencias de autoeficacia. Tanto es así, que el uso más amplio de prácticas colaborativas y reflexivas entre el profesorado podría generar una mayor confianza en su capacidad de desarrollar prácticas inclusivas, y, por tanto, que así aumenten sus niveles de autoeficacia (Chow, 2023). A este respecto, autores como Wilson et al. (2020) o Anglim et al. (2018) ponen de relieve que la autoeficacia también se relaciona con el contexto escolar, el liderazgo del equipo directivo, las relaciones entre el personal escolar y el nivel de competencia de la escuela en su conjunto (eficacia colectiva). La eficacia colectiva afecta la autopercepción del profesorado y, con ello, a sus creencias de autoeficacia para trabajar de forma inclusiva. Atendiendo a estas consideraciones, algunos trabajos consideraron la colaboración y el intercambio entre el profesorado y el resto de la comunidad educativa un elemento fundamental para aumentar el nivel de creencias de autoeficacia de estos y estas docentes. Esta colaboración favorece significativamente el intercambio de ideas, hace al profesorado consciente de las capacidades de sus compañeros y compañeras y facilita que se compartan expectativas altas y positivas sobre la práctica educativa (Wilson et al., 2020).

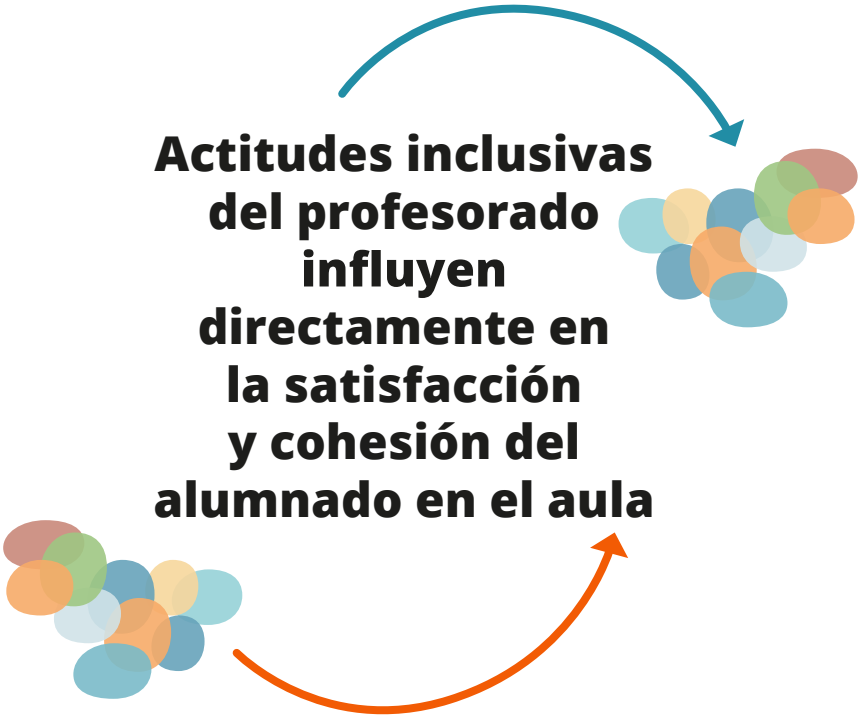
En definitiva, se requiere planes de formación docente que aborden las creencias de autoeficacia del profesorado hacia la educación inclusiva desde el inicio de la carrera docente, cuando estas creencias son más maleables y podrán incrementarse más fácilmente (Chow, 2023; Ritter et al., 2019; Chhetri et al., 2023; Weber y Greiner, 2019; Schwab y Alnahdi, 2020).

«El uso más amplio de prácticas colaborativas y reflexivas entre el profesorado podría aumentar sus niveles de autoeficacia en prácticas inclusivas»

4.3.3. Actitudes del profesorado hacia la inclusión

Con base en la teoría del comportamiento planeado o planificado de Ajzen, y de forma sumativa a los dos aspectos anteriores (concepciones y autoeficacia), las actitudes docentes hacia la inclusión han sido consi-

deradas el tercer factor crucial para la implementación de la educación inclusiva (Hellmich et al., 2019; Opoku et al., 2020; Triviño-Amigo et al., 2022; Boyle et al., 2023). Estas actitudes no solo influyen en las prácticas pedagógicas, sino que también impactan directamente en el rendimiento académico y el bienestar emocional del alumnado. El trabajo de Weber y Greiner (2019) evidenció una tensión positiva entre las actitudes inclusivas del profesorado y la satisfacción y cohesión del alumnado en el aula.



Las actitudes son un constructo psicológico que hace referencia a la disposición de un individuo hacia un fenómeno determinado, en este caso, hacia la enseñanza inclusiva. Por tanto, son de naturaleza evaluativa y, según la teoría del dominio, están determinadas por una serie de factores, como los gustos personales, las normas sociales, la autoridad de los demás, los hechos y las emociones (Briñol et al., 2019). A su vez, las actitudes hacia la inclusión se configuran en base a tres componentes. El componente cognitivo, que hace referencia a las creencias de los/as docentes sobre los conocimientos que han adquirido para enseñar en aulas inclusivas. El componente afectivo, asociado con los sentimientos de estos y estas profesionales hacia la enseñanza en aulas inclusivas. Y un componente conductual, que alude a las reacciones docentes al encontrarse con estudiantes diversos en el aula. La investigación de Letzel et al. (2023)

destaca que no se deben clasificar las actitudes del profesorado como simplemente positivas o negativas, ya que estas pueden ser complejas y contradictorias, lo cual influye en su disposición real para aplicar prácticas inclusivas en el aula.

Con relación a estas actitudes docentes hacia la inclusión, una parte importante de la literatura revisada coincide en señalar que estas actitudes no solo impactan en la actividad profesional del profesorado, sino que constituyen importantes motores de aprendizaje y desarrollo escolar del alumnado que incide directamente sobre su rendimiento (Cabrera-Vázquez et al., 2022; y Collado-Sanchís et al., 2020). Así, Weber y Greiner (2019) corroboraron que el alumnado que contaba con docentes con actitudes más positivas reportaba menos dificultades, mayor satisfacción y cohesión que quienes tenían docentes con actitudes menos positivas. Además, estudios como el de Gilor y Katz (2021) sugirieron que, aunque el profesorado declara tener actitudes favorables hacia la inclusión, a menudo prefieren que el alumnado con necesidades educativas especiales reciba atención en aulas específicas, lo que revela una discrepancia entre sus actitudes declaradas y sus prácticas reales. También Arvelo-Rosales et al. (2021) afirmaron que las actitudes del profesorado hacia la inclusión influyen en la autoestima, la motivación y el aprendizaje de su alumnado, afectándoles de manera positiva y/o negativamente. Este aspecto es particularmente relevante en contextos donde la formación continua no proporciona herramientas para trabajar con estudiantes con diferentes características y estilos y ritmos de aprendizaje, lo cual refuerza el requisito de una formación orientada a la reflexión sobre las propias actitudes y su impacto en la práctica educativa (Maravé-Vivas et al., 2022). Los investigadores Hellmich et al. (2019), tras analizar intenciones de docentes de primaria con respecto a la educación inclusiva, concluyeron la importancia de estas actitudes en sus prácticas cotidianas autodeclaradas en aulas heterogéneas. La aceptación y el apoyo continuo a todo el alumnado son algunas de las prácticas que han mostrado una importante incidencia para el éxito del alumnado y que se relacionan con las actitudes del profesorado hacia la inclusión (Boyle et al., 2023).

«Estas actitudes constituyen importantes motores de aprendizaje y desarrollo escolar del alumnado que incide directamente sobre su rendimiento»

Sin embargo, otros trabajos han insistido en la limitada evidencia empírica en la relación entre las actitudes docentes y la educación inclusiva y remarcaron que no es adecuado identificar únicamente actitudes positivas o negativas hacia la educación inclusiva, dado que se generan evidencias contradictorias. También se registraron investigaciones que señalaron al-

«El profesorado muestra acuerdo con los principios de la educación inclusiva, pero a la hora de traducirlos a la práctica educativa esta unanimidad se evapora»

gunas incoherencias entre las concepciones declaradas y las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva (Letzel et al., 2023). Es también el caso de los trabajos de Gilor y Katz (2021), Dovigo (2020) o Caurcel Cara et al. (2021) quienes señalaron que el profesorado muestra acuerdo con los principios de la educación inclusiva, pero a la hora de traducirlos a la práctica educativa esta unanimidad se evapora y los/as docentes expresan actitudes opuestas en relación con la enseñanza inclusiva. O de Crisol Moya y Caurcel Cara (2020) o Arnaiz-Sánchez et al. (2019) que expusieron que, mientras que el profesorado afirma tener actitudes positivas hacia la inclusión, sigue prefiriendo que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo continúe recibiendo servicios en el aula de educación especial. También se hallaron investigaciones cuyo objetivo fue analizar la asociación entre las actitudes docentes hacia la inclusión y otras variables como el género, la experiencia profesional o la formación previa del profesorado. Aunque sus resultados no son concluyentes, sí informaron sobre una tendencia a registrarse actitudes más positivas hacia la diversidad entre el profesorado que ha recibido cursos de formación sobre inclusión (Boyle et al., 2023; Wilson et al, 2022; Maxwell et al., 2020); lo que corrobora que la preparación académica y la competencia percibida son fuertes predictores de las actitudes docentes hacia la inclusión (Wang et al., 2015; Woodcock y Vialle, 2016).

El contacto directo y de calidad con diversidad de alumnado favorece de actitudes positivas hacia la inclusión

Como en el caso de las creencias sobre autoeficacia, parece que el contacto directo y de calidad con diversidad de alumnado puede ser un predictor de actitudes positivas hacia la inclusión, especialmente relacionadas con las dimensiones afectivas y conductuales (Gaggioli y Sannipoli, 2021; Abellán et al., 2019; Crisol Moya y Caurcel Cara, 2020; Maravé-Vivas et al., 2022). Y para que este contacto genere actitudes más comprometidas por la inclusión por parte del profesorado, el apoyo institucional es fundamental (Chow, 2023).

«Para que este contacto genere actitudes más comprometidas por la inclusión por parte del profesorado, el apoyo institucional es fundamental»

Finalmente, cabe señalar que, dada su importancia en la labor docente y, por tanto, en el despliegue de una educación más inclusiva, nuestro sistema educativo requiere una formación docente, no solo centrada en el conocimiento y las habilidades técnicas docentes, sino que ponga mayor énfasis en la autorreflexión como instrumento para la modificación de concepciones, creencias y actitudes docentes (Maravé-Vivas et al., 2022; Álvarez y Buenestado, 2016; Stamatović et al., 2019; Woodcock y Vialle, 2016). Esto implica diseñar programas de formación que integren espacios para la reflexión crítica y el análisis de casos, donde los y las docentes puedan confrontar sus propios sesgos y entender el impacto de sus actitudes en la experiencia educativa de todo el alumnado (Stamatović et al., 2019).

4.3.4. Competencias docentes para la inclusión

El cuarto factor docente cuyo impacto ha sido reconocido para el desarrollo de una educación más inclusiva son las competencias docentes para la inclusión. Estas competencias han sido presentadas como aquello que el profesorado realmente necesita para actuar con éxito durante su vida profesional (Keppens et al., 2021). Estas competencias poseen un carácter multidimensional, en tanto que incluyen disposiciones (aspectos cognitivos y afectivos como conocimientos y creencias), habilidades de situaciones específicas (percepción, interpretación y toma de decisiones) y práctica en el aula (habilidades observables). Y, por tanto, la literatura destaca que estas competencias no solo deben limitarse al conocimiento teórico sobre la inclusión, sino que deben abarcar la capacidad de diseñar e implementar prácticas pedagógicas adaptadas a la diversidad de cada aula (Symeonidou, 2017).

Las primeras investigaciones revisadas han señalado que es necesario investigar en qué competencias son eficaces los y las docentes, ya que es

más probable que realicen actividades y situaciones en las que se sientan competentes y eviten situaciones en las que dudan de su capacidad para desempeñarse con éxito (Kuyini et al., 2016, 2023). Investigaciones como las de Hassanein et al. (2021) han demostrado que la falta de competencias específicas en pedagogías inclusivas es un obstáculo significativo para el éxito de la inclusión, lo que sugiere la necesidad de reforzar la formación inicial con enfoques prácticos y específicos en este campo. También se ha afirmado que el profesorado no es inclusivo en sus prácticas porque, además de las concepciones reducidas sobre la inclusión, de bajos niveles de autoeficacia y de actitudes equidistantes o directamente negativas hacia la diversidad, carece de competencias fundamentales para llevar a cabo una educación plenamente inclusiva. A este respecto, Izuzquiza Gasset et al. (2015), reconocen que el futuro profesorado de infantil y primaria presenta debilidades en aquellas competencias relacionadas con la buena preparación para descubrir y estimular la capacidad de aprendizaje y el potencial de todo su futuro alumnado; disponer de los conocimientos y habilidades necesarias para enseñar a todo el alumnado; ser capaz de promover la colaboración y participación de las familias y comunicarse eficazmente con ellas; y saber buscar, analizar y evaluar información que facilite su desarrollo profesional. En este mismo sentido, Muntaner-Guasp et al. (2021), destacaron que las principales áreas de competencia a trabajar con el futuro profesorado se asocian con su competencia para reflexionar y tomar decisiones profesionales y conscientes, con la gestión del aula, la detección de necesidades, la instrucción diferenciada y la colaboración entre docentes y con el resto de la comunidad educativa. La capacidad de adaptar la enseñanza a las características, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante, implementando métodos como la instrucción diferenciada y el aprendizaje basado en proyectos, ha sido identificada como una de las competencias clave para fomentar una educación inclusiva. Esto refuerza la idea de que la formación inicial docente debe incluir un fuerte componente práctico que permita a los y las futuros/as docentes experimentar con estas estrategias antes de ingresar a la práctica profesional, lo cual incrementa su confianza y efectividad en la implementación de métodos inclusivos (Schwab y Alnahdi, 2020).

«Estas competencias deben abarcar la capacidad de diseñar e implementar prácticas pedagógicas adaptadas a la diversidad de cada aula»

De forma más detallada, autoras como Orozco y Moriña (2023) expusieron que para desarrollar estas competencias es necesario que el profesorado también posea otras habilidades y actitudes como la responsabilidad, la reflexión sobre la práctica, el respeto y afecto por su alumnado, el uso de enfoques de enseñanza centrados en el estudiante (enseñando

con ejemplos reales y prácticos), una cuidadosa planificación y la pasión y entusiasmo por la profesión. También, la capacidad de crear redes de apoyo y de colaboración con otros/as profesionales educativos y con las familias, dado que la educación inclusiva requiere un enfoque coordinado y colaborativo (Ritter et al., 2019).

«La educación inclusiva requiere un enfoque coordinado y colaborativo con otros/as profesionales educativos y con las familias»

Las diferentes competencias para la educación inclusiva deberán integrarse de manera transversal a lo largo de los currículos de formación inicial del profesorado

En resumen, se pone de manifiesto la importancia de integrar, de manera transversal, las competencias para la educación inclusiva en la formación inicial del profesorado.

5.

LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

La formación inicial del profesorado constituye un elemento fundamental para la revisión crítica de los parámetros educativos predominantes y para apoyar la implementación de una educación verdaderamente inclusiva. En España, la normativa que regula la formación del profesorado se basa en los principios del Espacio Europeo de Educación Superior y, desde 2007, responde a los requisitos de la Orden ECI/3854/2007 para la Educación Infantil, la Orden ECI/3857/2007 para la Educación Primaria y la Orden ECI/3858/2007 para la Educación Secundaria. Sin embargo, estudios como el de Symeonidou (2017) destacan que estos marcos normativos no garantizan la preparación necesaria para enfrentar los desafíos de la diversidad en el aula, lo que limita su efectividad en la formación inclusiva. Además, se constata una desconexión significativa entre la teoría y la práctica, que dificulta que los y las futuros/as docentes apliquen lo aprendido de manera efectiva en entornos reales (Crispel y Kasperski, 2021).

«La falta de un enfoque práctico y la poca integración de la inclusión en las materias de formación inicial contribuyen a una desconexión entre el conocimiento adquirido y la aplicación en el aula»

A nivel teórico, estas disposiciones normativas reconocen la necesidad de promover la equidad, la inclusión y el respeto a los derechos humanos en la formación docente, integrando principios de igualdad. Pero la regulación de los planes de estudio derivados de ellas solo aborda la educación inclusiva de manera general y muy sintética, sin detallar procedimientos específicos para su implementación en el currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje. A lo largo de los 240 créditos ECTS, el futuro o la futura docente debe adquirir la competencia para "diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que promuevan la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos" (art. 3.4). De forma similar, el futuro profesorado de educación secundaria debe estar capacitado para "diseñar y desarrollar entornos de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación en valores, la igualdad de oportunidades entre géneros, la formación ciudadana y el respeto a los derechos humanos" (art. 3.5). Pero, la correspondiente normativa delega en las universidades la responsabilidad de definir cómo garantizar la adquisición de estas competencias, lo que ha generado disparidades significativas en la aplicación de estos principios. También se ha evidenciado que la falta de un enfoque práctico y la poca integración de la inclusión en las materias de formación inicial contribuyen a una desconexión entre el conocimiento adquirido y la aplicación en el aula (González-Gil et al., 2019)

Según se ha confirmado, esta autonomía institucional ha derivado en una implementación desigual de la educación inclusiva en los programas de formación docente, registrada en el hecho de que más de la mitad de las titulaciones solo cuentan con una asignatura dedicada a la atención a la diversidad y, en algunos casos, esta formación no es obligatoria. Esto supone que seis de cada diez estudiantes de educación podrían obtener su titulación sin haber recibido una preparación adecuada para abordar la diversidad desde un enfoque inclusivo. Y explica que un alto porcentaje de ellos y ellas declaren no sentirse competentes para dar una respuesta inclusiva a la diversidad. Esta brecha en la formación docente ha sido señalada como un factor determinante en la perpetuación de prácticas no inclusivas, como lo destacan Muntaner-Guasp et al. (2021), quienes subrayan la persistencia de enfoques integradores que no alcanzan el estándar de una verdadera educación inclusiva.

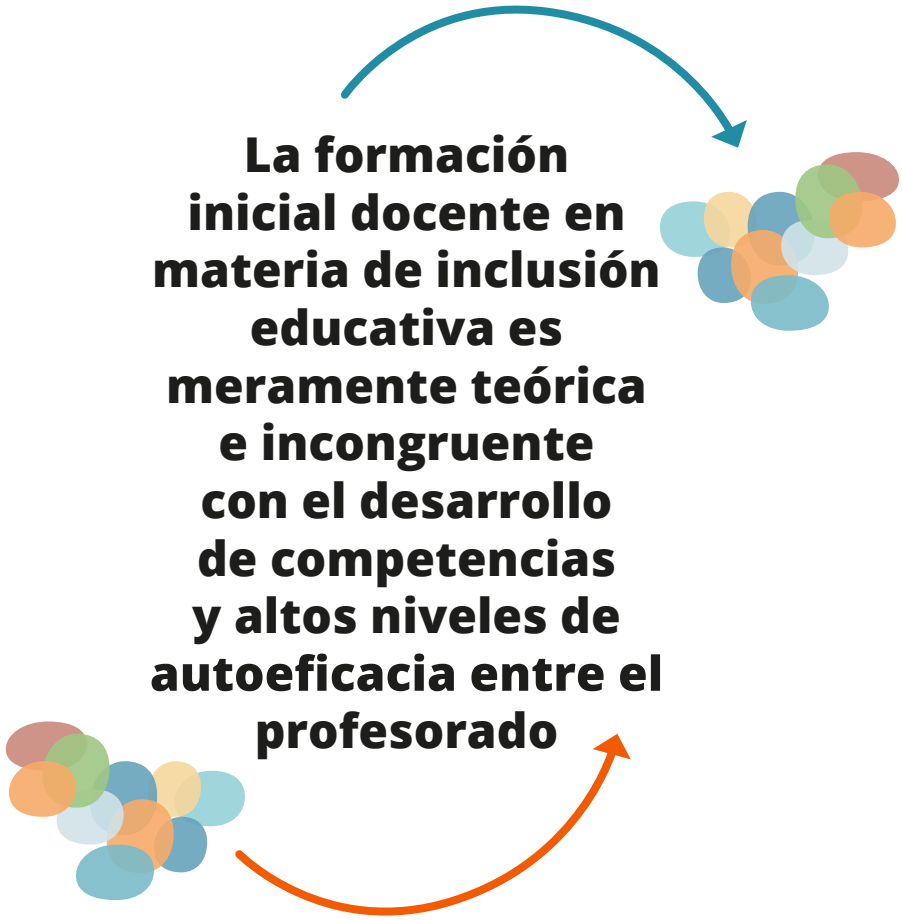
Igualmente, la investigación reconoce una excesiva focalización de la formación en torno al alumnado con discapacidad o alumnado categorizado como alumnado con necesidades educativas especiales, mientras se

invisibilizan el resto de las diversidades, como son la socioeconómica, la cultural, étnica o la afectivo-sexual (Sánchez-Serrano et al., 2021; Triviño-Amigo et al., 2022). Esto sugiere que es necesario ampliar el espectro de la formación en diversidad, integrando también aquellas dimensiones que tradicionalmente han sido desatendidas, como la diversidad étnica y cultural (Hassanein et al., 2021) o la diversidad de género y afectivo-sexual (Heras-Sevilla et al., 2021). Es más, incorporando a esta un enfoque interseccional (Waitoller y Artiles, 2013). La formación docente debe ir más allá del enfoque tradicional centrado únicamente en el alumno o alumna con discapacidad o necesidades específicas de apoyo y abarcar una comprensión holística de la diversidad humana, que la entienda como inherente al ser humano y, por tanto, la inclusión educativa como un proceso que involucra y favorece que cada alumno y alumna progrese y participe en el aula.

Desde otros puntos de vista, también se ha advertido que los actuales planes de formación inicial docente no ofrecen una formación válida para proveer una educación de calidad y equitativa (Arnaiz-Sánchez et al., 2021). Fueron los propios docentes en formación quienes reconocieron que los conocimientos adquiridos sobre atención a la diversidad no les permitirían consolidarse como profesionales competentes, atentos/as y sensibles a través de un modelo inclusivo de educación (Crisol-Moya et al., 2023). Por el contrario, estos continúan apostando por un paradigma dominado por el modelo integrador donde reinan las especialidades o "áreas de especialización", tales como Pedagogía Terapéutica, Apoyo Auditivo y del Lenguaje o, lo que es peor, la Educación Especial. Precisamente, la superación de este modelo de educación especial ha sido reconocido como una de las principales preocupaciones sobre la formación inicial docente para la inclusión en diferentes regiones (Symeonidou, 2017).

«Los actuales planes de formación inicial docente no ofrecen una formación válida para proveer una educación de calidad y equitativa»

La literatura reciente sugiere que centrar la atención en las "deficiencias" del alumnado promueve una visión limitada de la diversidad, que no considera las barreras contextuales y estructurales que impiden la plena inclusión (Triviño-Amigo et al., 2022). Al mismo tiempo, limita la capacidad de los y las docentes generalistas para asumir un papel activo en la atención a la diversidad, reforzando la dependencia de profesionales especializados/as, perpetuando una segmentación en las prácticas educativas (Mihić et al., 2022) y presentando las tareas de apoyo como una responsabilidad del profesorado especialista (Arnaiz-Sánchez et al., 2019, 2023).



Autores como Abellán et al. (2019), continúan subrayando que la formación inicial hoy en día en materia de inclusión educativa es meramente teórica e incongruente con el desarrollo de competencias y altos niveles de autoeficacia entre el profesorado. La superación de esta limitación es totalmente imprescindible para que la transferencia de la inclusión a la práctica se haga efectiva. Esta idea es también defendida por González-Gil et al. (2019) quienes destacaron como otra limitación de la formación inicial docente lo inadecuada que resulta para responder a las necesidades reales y cotidianas que el/la futuro/a docente encontrará en el aula. Y por Orozco y Moriña (2020), quienes señalaron que el modelo de formación inicial está sustancialmente desfasado y no provee al futuro/a docente de las competencias necesarias para construir un currículo inclusivo a desarrollar en el aula ordinaria.

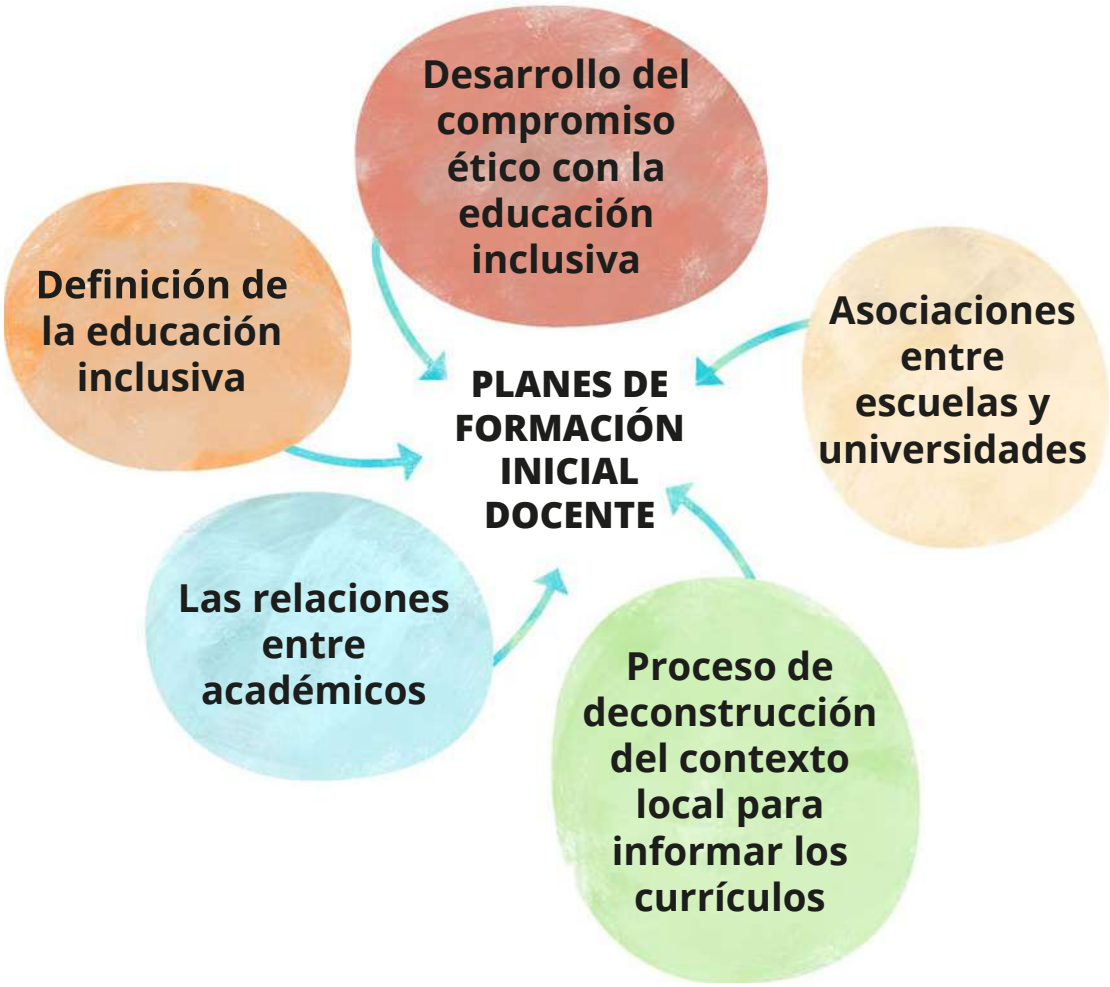
En nuestro país, la ausencia de formación inicial docente sobre el verdadero significado de la educación inclusiva y de competencias docentes para atender las necesidades de un alumnado diverso deriva irremedia-

blemente en la reproducción de planteamientos vinculados al modelo deficitario, perpetuando así la segregación y la exclusión educativa. Así también lo reconocen Navarro Mateos et al. (2021), quienes afirman que esta inadecuada capacitación lleva al profesorado a aplicar soluciones paliativas o integradoras y fomenta entre estos y estas profesionales una visión restringida de la diversidad, heredera de los presupuestos tradicionales de la educación especial y muy alejada de los presupuestos fundamentales de la educación inclusiva (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2012). Así mismo, Orozco y Moriña (2023) subrayan que la falta de integración de prácticas supervisadas y experiencias reales de trabajo con la diversidad durante la formación inicial contribuye también a la inseguridad del profesorado al enfrentarse a situaciones inclusivas en el aula.

A nivel internacional, los resultados no son más alentadores. Gran parte de los estudios revisados confirman que el profesorado en formación de otras latitudes también entiende la inclusión desde parámetros de normalización e integración; e incluso Hassanein et al. (2021) o Mihić et al. (2022) afirmaron que una de las barreras más importantes para el desarrollo de la educación inclusiva es que la mayoría de los y las docentes carecen de los conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para llevarla a cabo, día a día, en los centros educativos. A este respecto, Gilor y Katz (2021) explicaron que cuando la esencia de la inclusión no está clara, su práctica tampoco lo está. Y, en lugar de aplicar métodos de enseñanza y aprendizaje en función de las características, motivaciones y ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante, las medidas docentes registradas son segregadoras y excluyentes. Este hecho se debe a los enfoques tradicionales de la educación especial que, aún hoy, son imperantes en los planes de estudio del profesorado. Más concretamente, la revisión de la literatura realizada por Symeonidou (2017) concluyó que existen algunos aspectos que continúan sin ser abordados en la formación inicial del profesorado para la inclusión, destacando la importancia de avanzar en los contenidos para la inclusión, el proceso de desarrollo de un compromiso ético con la inclusión, la calidad de las asociaciones entre escuelas y universidades, las relaciones entre académicos, maestros y estudiantes-docentes y el proceso de deconstrucción del contexto local para informar los currículos.

«En nuestro país, la ausencia de formación inicial docente sobre el verdadero significado de la educación inclusiva y de competencias docentes para atender las necesidades de un alumnado diverso deriva irremediablemente en la reproducción de planteamientos vinculados al modelo deficitario, perpetuando así la segregación y la exclusión educativa»

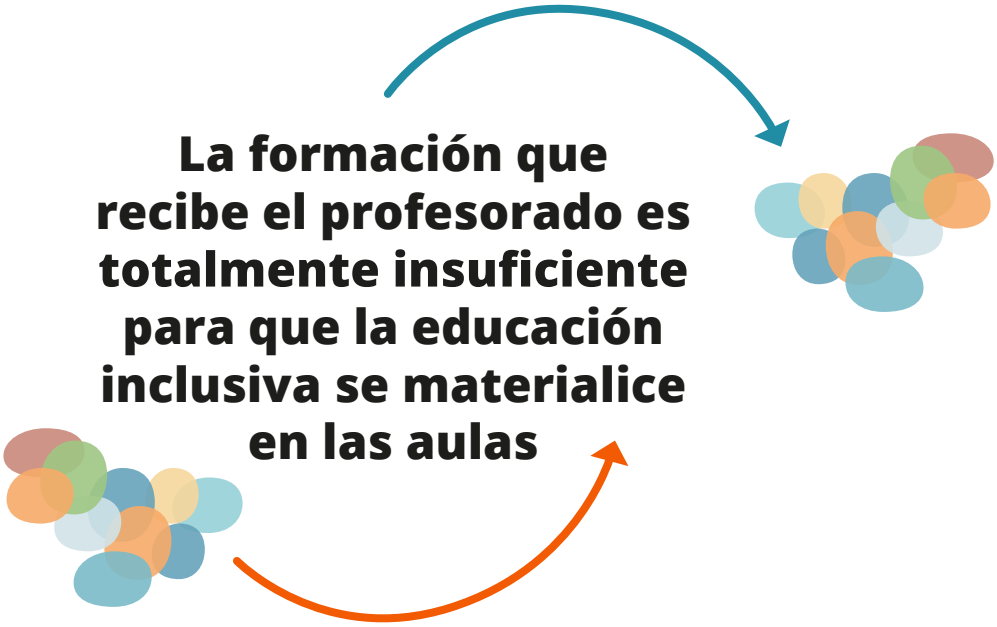
FIGURA 5. Aspectos a incorporar a los planes de formación inicial docente



Fuente: Symeonidou, 2017.

Revertir algunas de estas destacables limitaciones para el avance de la educación inclusiva forma parte de la actual Ley Orgánica 3/2020, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOMLOE). En este marco legislativo se estableció que, una vez consultadas las comunidades autónomas y los representantes del profesorado, el Gobierno presentaría, en el plazo de un año, una propuesta normativa que regulara la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente. Esto representa una oportunidad excelente para abordar las manifiestas deficiencias de los planes de formación inicial docente y orientarlos a asegurar una formación docente que asegure la presencia, participación y progreso de todo el alumnado desde un enfoque inclusivo (Booth y Ainscow, 2011).

El problema es que los proyectos de órdenes ministeriales para la modificación de las órdenes ECI, tanto de Educación Infantil[1] como de Educación Primaria[2], apenas se limitan a incluir en la estructura básica de ambos títulos un módulo titulado "Fundamentos de la inclusión educativa y atención a la diversidad" de 6 créditos ECTS. Y a incorporar, en sendos proyectos, menciones a la diversidad del alumnado y de la sociedad en distintos módulos básicos. Esta aportación es totalmente insuficiente e irrelevante si se trata de capacitar al profesorado para que materialice la inclusión en las aulas, desarrolle actitudes inclusivas y dé la posibilidad de generar prácticas de enseñanza más equitativas (Arnaiz-Sánchez et al., 2021).



Toda la literatura revisada coincide en señalar que la formación impartida actualmente en las facultades de Formación del Profesorado no otorga al profesorado las competencias necesarias para atender a la diversidad del aula desde un enfoque inclusivo (Comisión Europea, 2017a, 2017b; Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2018). O, dicho de otra manera, que uno de los principales problemas para el avance de la educación inclusiva radica en la escasa preparación práctica de los y las futuros/as docentes, quienes suelen recibir formación teórica, pero carecen de oportunidades para aplicar estas enseñanzas en entornos diversos y reales (Lindner et al., 2019).

[1] https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/02/AIP14_Proyecto-Orden-Educacion-Infantil.pdf.

[2] https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/02/AIP13_Proyecto-Orden-Educacion-Primaria.pdf.

Igualmente, Symeonidou (2017) destacó que la falta de un enfoque reflexivo y crítico durante la formación inicial limita la capacidad del profesorado para cuestionar sus propias creencias y actitudes hacia la diversidad, perpetuando así enfoques tradicionales que no favorecen la inclusión. Alineada con esta idea, la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2022) ha vuelto a destacar la necesidad de que los planes de formación inicial docente asuman el reto de capacitar a todo el profesorado para diseñar salas de aprendizaje en contextos de diversidad, atendiendo a las necesidades educativas de todo el alumnado, así como promover en la escuela la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos. Aunque, estudios recientes como el de Gaggioli y Sannipoli (2021) enfatizaron que estas recomendaciones no siempre se traducen en una práctica concreta, debido a la falta de integración de los principios de la inclusión en todos los módulos de la formación inicial, lo que limita su efectividad.

En resumen, la revisión realizada ha señalado que una formación centrada exclusivamente en la teoría no garantiza el desarrollo de competencias prácticas esenciales para la inclusión. Por ello, es crucial que los programas de formación inicial docente incluyan prácticas supervisadas en aulas diversas, lo que permite a los y las futuros/as docentes experimentar de manera directa con la realidad de la diversidad (Crisol-Moya et al., 2023). De hecho, la experiencia de contacto directo con la diversidad en las aulas, cuando está acompañada de un proceso de reflexión guiado, ha demostrado ser un factor clave para el desarrollo de actitudes positivas y la autoeficacia del profesorado hacia la inclusión (Arnaiz-Sánchez et al., 2021). Desde este planteamiento formativo los y las futuras docentes deben ser profesionales que lleven a cabo elecciones reflexivas respaldadas por un sólido conocimiento profesional, a fin de brindar igualdad de oportunidades y altas expectativas de éxito para todo el alumnado y de asegurar su participación en el aula ordinaria a través de la colaboración con toda la comunidad escolar (Muntaner-Guasp et al., 2021).

5.1. ¿CÓMO DEBE SER LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE?

Un cuerpo docente competente, comprometido y adecuadamente formado en cuestiones de inclusión constituye la mejor estrategia para impulsar el progreso hacia la verdadera educación inclusiva. Estudios como el de Symeonidou (2017) subrayan que es esencial que la formación inicial

no se limite a la teoría, sino que proporcione experiencias prácticas que permitan a los y las futuros/as docentes aplicar los principios de la inclusión en situaciones reales. Esto contribuye a desarrollar una visión crítica y reflexiva sobre la práctica educativa (Crisol-Moya et al., 2023) resaltan la importancia de integrar prácticas supervisadas que faciliten la transición entre el conocimiento teórico y su aplicación en el aula.

La Comisión Europea (2017b), tras analizar el papel de la formación inicial en la atención a la diversidad en diversos países europeos, concluyó que los sistemas educativos basados en competencias, junto con enfoques curriculares transversales y comprensivos representan la opción más efectiva para abordar pedagógicamente la educación inclusiva. Esta perspectiva transversal también ha sido subrayada por la UNESCO (2020b), quien propone que los enfoques inclusivos deben convertirse en el núcleo central de la preparación general del profesorado. Esta institución reconoce que el desarrollo de competencias inclusivas permite a estos y estas profesionales identificar fortalezas y barreras presentes en la escuela y, además, facilitar la flexibilización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, evitando la categorización del alumnado en función de sus características. Otros autores como Görel et al. (2023) añaden que estas estrategias podrán implementarse sin necesidad de realizar cambios sustanciales en el aula ordinaria, siempre y cuando se garantice una instrucción docente adecuada, de calidad, singular, equitativa e igualitaria para todo el alumnado.

La literatura científica ha subrayado que la adquisición de estas competencias inclusivas no corresponde solo y exclusivamente al profesorado especializado (en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje). Por el contrario, Mihić et al. (2022) enfatizan la importancia de que todos/as los/as docentes, independientemente de su especialidad, sean capacitados/as para crear entornos inclusivos. Esto permite que la diversidad se convierta en un aspecto enriquecedor en lugar de un desafío. Y Hassanein et al. (2021) también destacaron que la formación conjunta de docentes generalistas y especialistas promueve una colaboración más efectiva en la atención a la diversidad.

«La UNESCO propone que los enfoques inclusivos deben convertirse en el núcleo central de la preparación general del profesorado»

Como se ha mencionado con anterioridad, la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa estableció en 2012 las bases del perfil docente inclusivo en base a un marco de valores esenciales y áreas de competencia. Este marco fue recientemente actualizado en 2022, incorporándose nuevas áreas de competencia, tal como puede verse en la figura 6.

FIGURA 6. Perfil del profesorado para la educación inclusiva

Fuente: Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2022).

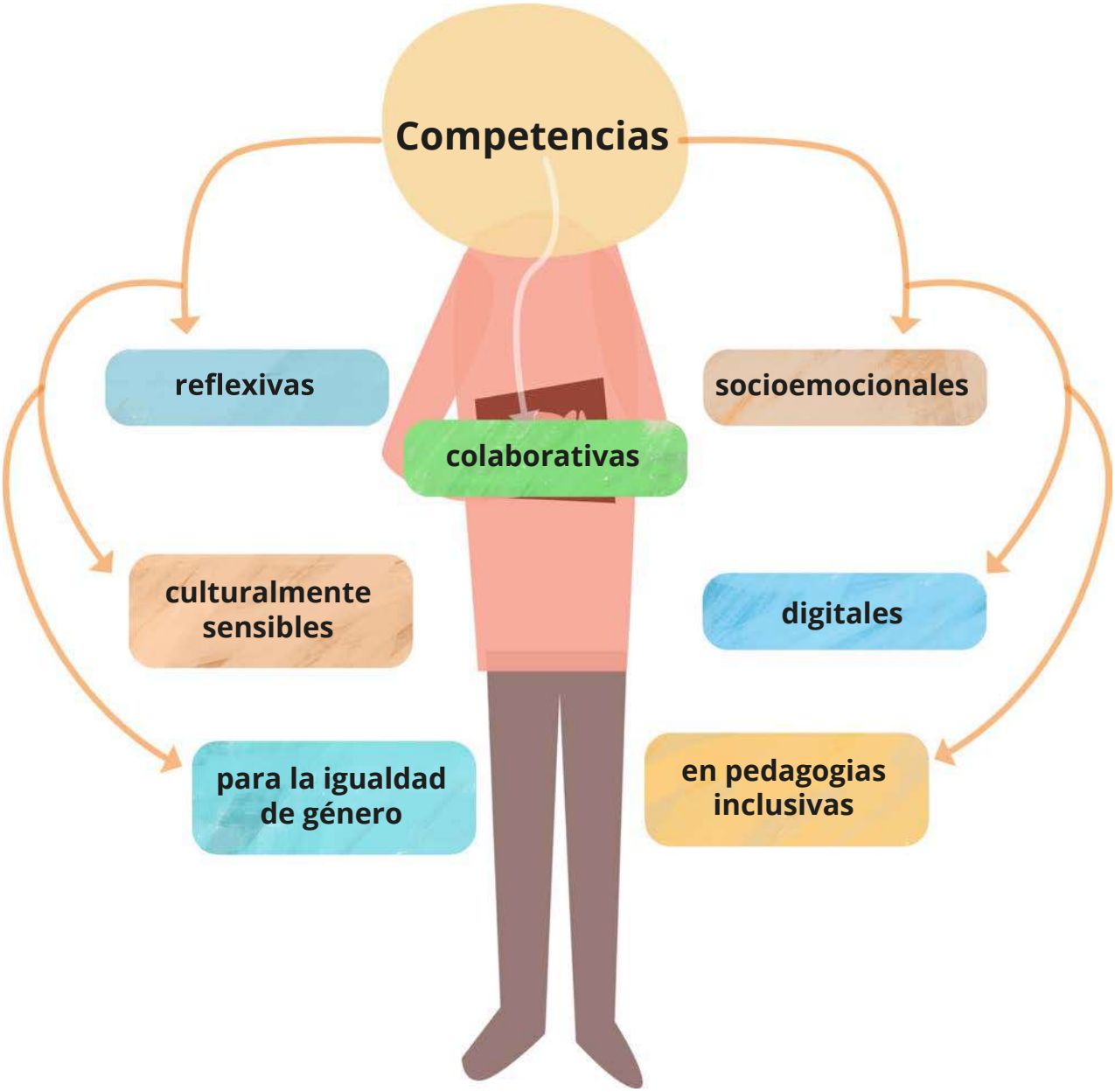
La implementación de estos marcos, según González-Gil et al. (2019), permite desarrollar una pedagogía que no solo responde a las necesidades individuales de los y las estudiantes, sino que también fomenta una cultura escolar inclusiva. Esto se traduce en mayores niveles de participación y éxito académico para todos/as los/as estudiantes, independientemente de sus características.

Partiendo y asumiendo esta relevante aportación, este trabajo ha identificado en la literatura revisada otras competencias profesionales que deben formar parte de todos los planes de formación inicial docente en nuestro país, en aras de contribuir a la consolidación de un sistema educativo inclusivo. Estas competencias docentes para la inclusión son presentadas a continuación de manera más específica.

5.2. COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN

En el contexto del compromiso de España con la educación inclusiva, esta propuesta plantea un conjunto de competencias esenciales para integrar en los planes de formación docente inicial, con el objetivo de preparar al profesorado como agentes de cambio capaces de responder a la diversidad del alumnado.

FIGURA 7. Competencias docentes para la inclusión



Fuente: elaboración propia.

5.2.1. Competencias reflexivas

«Las competencias reflexivas facilitan que el profesorado sepa desenvolverse en entornos novedosos y lo empoderan para convertirse en agentes de cambio»

La formación y capacitación del profesorado difiere en todo el mundo, incluso en nuestro sistema universitario, pero la investigación educativa ha mostrado que las complejas dinámicas de aula requieren docentes reflexivos/as. Numerosos estudios han corroborado que las competencias reflexivas facilitan que el profesorado sepa desenvolverse en entornos novedosos, caracterizados por diferentes discursos, prácticas y relaciones de poder, al tiempo que lo capacitan para adaptar los entornos de aprendizaje en beneficio de todo el estudiantado y lo empoderan para convertirse en agentes de cambio (Crisol-Moya et al. 2023; Maynard et al., 2023). El estudio de Beasy et al. (2020) enfatiza que el desarrollo de competencias reflexivas permite al profesorado identificar sus propios sesgos y analizar críticamente sus prácticas pedagógicas, lo cual es esencial para crear entornos de aprendizaje más inclusivos.

Al hacer referencia a la competencia reflexiva se apela a la capacidad del individuo de identificar, cuestionar y replantear las creencias personales en torno a un tema. Es decir, se entiende por competencia docente reflexiva la capacidad que el/la docente posee de someter a un escrutinio crítico sus propios sentimientos, creencias y prácticas, al tiempo que adquiere conciencia de las que lo rodean. También Borremans y Spilt (2022) aludieron a la competencia reflexiva como la capacidad del profesorado de identificar no solo sus propias cogniciones, sino también sus emociones y sentimientos y los de su alumnado, lo cual favorece la creación de vínculos interpersonales basados en el respeto y la responsabilidad. Esta habilidad para empatizar con las perspectivas de los y las estudiantes es crucial para establecer un ambiente de aprendizaje seguro y de apoyo, según lo señalado por Stunell (2021). Y también para eliminar prácticas excluyentes y promover una cultura escolar que valore la diversidad (Beasy et al., 2020; Symeonidou, 2017).

Más específicamente, la literatura presenta la competencia reflexiva como la aptitud del profesorado para evaluar, tanto su práctica como aquellas otras instauradas en la escuela, a fin de eliminar todas aquellas actuaciones que impidan al alumnado acceder, progresar o participar en igualdad de condiciones. De esta forma, el profesorado reflexivo contribuye a identificar y desafiar las culturas y estructuras escolares que perpetúan la exclusión, convirtiéndose en un agente hacia la justicia social (Pantić y Florian, 2015). Maynard et al. (2023) destacaron que esta reflexión crítica no solo mejora la práctica docente, también impulsa la transformación de la escuela hacia un modelo inclusivo. Además, evita su implementa-

ción mediante políticas descontextualizadas al cuestionar el currículo de manera crítica, en lugar de aceptarlo sin más (Massouti, 2021; Robinson, 2017; Walker, 2023).

La revisión bibliográfica identificó como algunas de las principales prácticas reflexivas la observación perceptiva, el análisis y el razonamiento (Maynard et al., 2023). Y también advirtió que estos procesos de autorreflexión docente pueden verse condicionados tanto por las creencias como por las experiencias previas del profesorado.

Las creencias actúan como filtros interpretativos y condicionan las decisiones pedagógicas, tal como lo destacan Paz-Maldonado et al. (2023). Aunque se trata de ideas difíciles de modificar, la evidencia sugiere que, mediante la autoobservación sistemática de las propias historias, biografías y recuerdos, la visibilización de los supuestos subyacentes y la reflexión crítica es posible transformarlas (Beasy et al., 2020). Este proceso de deconstrucción es esencial para que el profesorado pueda superar los prejuicios y adoptar una visión más abierta y receptiva hacia la diversidad en el aula (Stamatović et al., 2019).

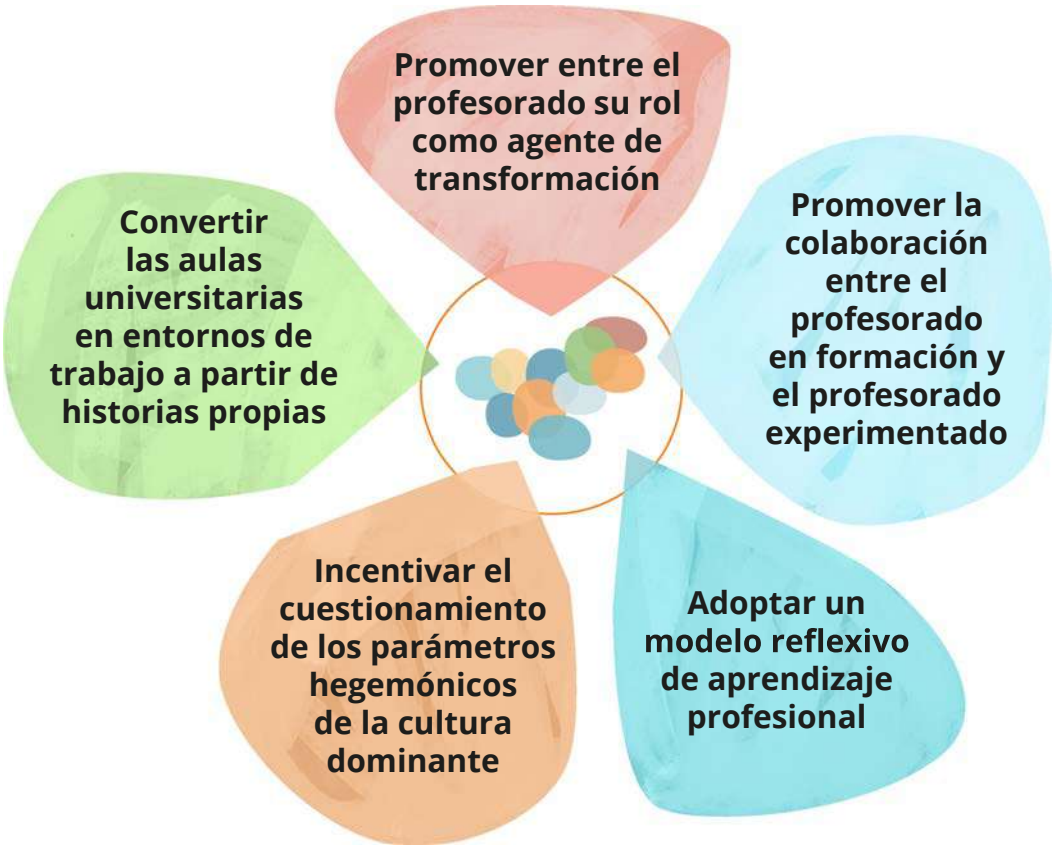
Las experiencias previas también constituyen un elemento de impacto en las competencias docentes reflexivas ya que pueden llegar a determinar su grado de sensibilidad hacia la diversidad y su idea de justicia social (Stunell, 2021; Stamatović et al., 2019). Por ello, es crucial que los programas de formación inicial ofrezcan espacios para la reflexión crítica sobre estas experiencias, permitiendo a los y las futuros/as docentes cuestionar sus concepciones y actitudes (Walker, 2023), y resulta fundamental generar entornos de formación inicial docente que favorezcan el desarrollo de habilidades reflexivas en los futuros profesionales de la educación. Es imprescindible que esta etapa formativa se constituya en un espacio de cuestionamiento y desestabilización de aquellas creencias arraigadas sobre la educación segregadora e integradora, promoviendo así una transformación genuina.

Alejados de estas consideraciones, los actuales modelos de formación inicial docente no parecen ofrecer una oportunidad efectiva para el desarrollo de la competencia reflexiva entre el futuro profesorado (Robinson, 2017). La evidencia de Triviño-Amigo et al. (2022) sugiere que, al no integrar la reflexión crítica en los planes de estudio, se perpetúan enfoques rígidos que limitan la capacidad de adaptación de los y las docentes a las características y necesidades de sus estudiantes.

«El proceso de deconstrucción es esencial para que el profesorado pueda superar los prejuicios y adoptar una visión más abierta y receptiva hacia la diversidad en el aula»

En su mayoría, estos programas continúan brindando una experiencia de aprendizaje fragmentado, en la que el conocimiento teórico impartido por la universidad se encuentra separado de las prácticas de campo realizadas en las escuelas. Esta experiencia de aprendizaje ha sido enérgicamente criticada debido al fenómeno del "shock de realidad" que experimenta el profesorado en formación cuando acude al centro. Este fenómeno, descrito por Arnaiz-Sánchez et al. (2021), señala que la falta de preparación lleva a los y las docentes a experimentar un sentimiento de desorientación cuando se enfrentan a la diversidad en el aula, lo que limita su capacidad de reflexión y adaptación e inhibe cualquier posibilidad de reflexión individual y explica por qué, a pesar de haber recibido formación en atención a la diversidad e inclusión, los y las futuros/as docentes siguen presentando bajos niveles de autoeficacia en la implementación de una educación inclusiva (Arnaiz-Sánchez et al., 2021; Triviño-Amigo et al., 2022). Revertir estos procesos requiere la implementación de diversas acciones que se muestran en la figura 7 y se explican a continuación:

FIGURA 8. Acciones a implementar para facilitar el desarrollo de competencias reflexivas entre el profesorado



Fuente: elaboración propia.

- Reconocer al profesorado como agente de transformación para la educación inclusiva desde el inicio de su formación. De esta forma, se promoverán procesos de cuestionamiento y desestabilización que desafíen las concepciones hegemónicas sobre la educación desde los espacios universitarios (Pérez-Castejón, 2023). En esta misma línea, Maxwell et al. (2020) advierten que, si la formación inicial docente no promueve un análisis crítico, existe un riesgo considerable de que se perpetúen. Y, posiblemente, se disimulen las desigualdades presentes en las escuelas. Por lo tanto, resulta imperativo fomentar que el profesorado en formación reflexione críticamente sobre su lugar dentro del sistema educativo y cómo puede combatir la desigualdad desde su posición como docente.

«Es fundamental reconocer al profesorado como agente de transformación para la educación inclusiva desde el inicio de su formación»

- Convertir las aulas universitarias en entornos de aprendizaje que permitan al futuro/a docente trabajar a partir de sus propias historias de vida y/o experiencias de inclusión o exclusión. La reconstrucción de experiencias personales, según Leiva et al. (2022), permite que la reflexión sobre la inclusión se desarrolle a partir de situaciones concretas y no desde categorías abstractas, lo que favorece la transformación de creencias y actitudes arraigadas. A través de estos procesos, los/as docentes tienen la posibilidad de otorgar significado a las vivencias pasadas y presentes, lo que constituye una base sólida para la acción inclusiva (Cabrera-Cuadros et al., 2021; Brennan y Canny, 2023).
- Orientar la formación inicial del profesorado al cuestionamiento de los parámetros hegemónicos de la cultura dominante y en la identificación de las maneras en que estos abren o cierran posibilidades para alcanzar una educación plenamente inclusiva. Así lo reconoció Pérez-Castejón (2023) quien subrayó que, por sí solas, las reflexiones no son suficientes para contribuir al cambio de creencias arraigadas en modelos educativos segregadores e integradores. Se requiere desestabilizar, deconstruir y reconstruir los procesos ideológicos y culturales que legitiman situaciones de exclusión, prestando especial atención al bagaje teórico y al componente ideológico de los y las futuros/as docentes.
- Adoptar en los programas de formación inicial docente un modelo reflexivo de aprendizaje profesional, ya que las transformaciones necesarias para una educación inclusiva no pueden surgir del mero cumplimiento de lo rutinario o de lo asumido como norma. A este respecto, Pérez-Castejón (2023) advierte que, para lograr un cambio real en las

creencias arraigadas en modelos educativos tradicionales no basta con la reflexión individual y es necesario deconstruir y reconstruir los marcos ideológicos que sustentan las prácticas excluyentes, abordando de manera crítica los contenidos teóricos y su trasfondo ideológico. Es imprescindible adoptar un modelo de aprendizaje reflexivo en la formación docente, integrando la teoría y la práctica de manera simultánea. Tambien es imprescindible integrar la teoría y la práctica de manera simultánea, Hassanein et al. (2021) destacan que combinar la formación teórica con la experiencia práctica en el aula desde los primeros momentos de la formación permite al profesorado en formación cuestionar sus suposiciones epistemológicas sobre la diversidad y la inclusión, desarrollando así una visión más ajustada a las necesidades del entorno educativo. En definitiva, este enfoque de práctica reflexiva facilita la síntesis de la experiencia a través de la teorización, en línea con la afirmación de John Dewey (1933): "No aprendemos de la experiencia... aprendemos reflexionando sobre la experiencia".

- Promover la colaboración entre el profesorado en formación y el profesorado experimentado, ya que resulta fundamental para superar el aislamiento profesional y construir redes de apoyo que favorezcan la implementación de prácticas inclusivas. Ritter et al. (2019) señalan que la formación conjunta, donde los y las futuros/as docentes puedan aprender de la experiencia y el conocimiento práctico de sus colegas, fortalece la autoeficacia y la confianza en la aplicación de estrategias inclusivas. Este tipo de colaboración fomenta un ambiente de aprendizaje continuo y de mejora de las prácticas pedagógicas, facilitando que la inclusión se convierta en un objetivo compartido y no en una responsabilidad individualizada.

«Las competencias socioemocionales permiten al profesorado comprender y gestionar sus emociones, además de establecer relaciones cercanas, de acompañamiento y apoyo a todo el alumnado»

5.2.2. Competencias socioemocionales

Algunas de las investigaciones revisadas señalaron que, además de una amplia gama de conocimientos y habilidades para una instrucción inclusiva, el profesorado debe poseer una serie de competencias socioemocionales que le permitan comprender y gestionar sus emociones, así como establecer relaciones cercanas, de acompañamiento y apoyo a todo el alumnado. Crisol-Moya et al. (2023) enfatizan que estas competencias son fundamentales para la creación de un clima de aula positivo que favorezca la inclusión, facilitando la comunicación empática y la resolución de conflictos.

Estas competencias suelen venir determinadas por las características personales, las demandas sociales y las propias situaciones en las que tiene lugar la interacción, pero también se trata de competencias que pueden modificarse a través del aprendizaje y la experiencia (Stamatović et al., 2019). Estos autores vincularon estas competencias con la educación inclusiva y afirmaron que, además de conocimientos y habilidades, el progreso de la educación inclusiva requiere que el profesorado adquiera competencias sociales que le permitan desarrollar un comportamiento prosocial en el aula, lo que incluye la aceptación y el respeto hacia la diversidad, una actitud favorable hacia la igualdad de oportunidades y la promoción de la justicia social y la democracia (Hassanein et al., 2021). Los resultados del trabajo de Crispel y Kasperski (2021) concluyeron que después de un periodo formativo en competencias como la sensibilidad, la aceptación de la diversidad y la empatía, el profesorado en formación se mostró más tolerante, comprensivo y solidario con su alumnado y, particularmente, con quienes presentaban algún tipo de discapacidad. Y aseguraron que la empatía, referida a la capacidad de comprender y asumir la perspectiva de otra persona en una situación particular, respondiendo con asertividad y cuidado, facilita la creación de ambientes escolares en los que el alumnado se siente comprendido y respetado, lo que incrementa su participación y bienestar.

«Estas actitudes constituyen importantes motores de aprendizaje y desarrollo escolar del alumnado que incide directamente sobre su rendimiento»

Otros estudios centraron su atención en las competencias emocionales fundamentales en la gestión de la tarea docente diaria y de las posibles adversidades laborales que enfrenta el profesorado, incluida la prevención del conocido síndrome del *burnout* (Sanabrias-Moreno et al., 2023). En este sentido, se subrayó que resulta fundamental que el profesorado en formación adquiera las competencias emocionales suficientes para saber reconocer y gestionar sus propias emociones y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De no ser así, una mala gestión de las emociones propias y bajos niveles de satisfacción vital podrían derivar en un desinterés por el alumnado o en actitudes negativas hacia su labor docente. Y, por el contrario, proporcionar a los profesores principiantes las herramientas para afrontar el estrés laboral e interpersonal puede aumentar, no solo sus posibilidades de permanecer en la profesión, sino de disfrutar de la misma y continuar con la motivación inicial (Sainz-Gómez et al., 2024). También hubo quien puso nuevamente de manifiesto la importancia de la interacción entre docente-estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje para subrayar que, cuando el o la docente se muestra “cálido/a, cercano/a y comunicativo/a” con su alumnado, bene-

ficia su rendimiento escolar y posibilita un clima de aula más inclusivo (Keppens et al., 2021).

«Otros trabajos destacaron la trascendencia de abordar en la formación inicial otras competencias emocionales como la atención y la reparación emocional orientadas a favorecer la convivencia escolar»

En el fomento de estas actitudes docentes, la inteligencia emocional fue identificada como una competencia clave (Sainz-Gómez et al., 2024). Estos autores señalaron que, además de aportar un beneficio propio, el desarrollo de esta habilidad permitirá que el/la docente pueda acompañar al/a la estudiante en la identificación y gestión de sus propios sentimientos y que pueda convertirse en un modelo de equilibrio emocional, empatía, resolución de conflictos, etc. Otros trabajos también destacaron la trascendencia de abordar en la formación inicial otras competencias emocionales como la atención y la reparación emocional orientadas a favorecer la convivencia escolar. El trabajo de Borremans y Spilt (2022) se hizo eco de los conflictos que surgen en el aula y matizó que gran parte del profesorado no posee facultades para afrontarlos. En ese sentido, sugirió profundizar en estas habilidades citadas, de manera que los y las docentes sean capaces de afrontar las posibles emociones negativas y (re)construir una relación positiva con su alumnado.

Por último, Cabrera-Vázquez et al. (2022) subrayaron la influencia de la conexión o desconexión moral y cívica sobre las prácticas inclusivas. Esta investigación sostiene que el papel que ejerce la moralidad en el desarrollo de convicciones prosociales y favorables hacia la inclusión ha permitido comprobar que, a mayor tendencia a desconectarse moral y cívicamente, menor es la capacidad cooperativa, altruista, así como de apertura a las diferencias. Esto es especialmente relevante en el ámbito educativo, donde deben desterrarse estereotipos y prejuicios flagrantes o sutiles y favorecer la sensibilidad y la construcción de actitudes valorativas y de respeto a la diferencia. Unos niveles adecuados de sensibilidad moral y empatía entre el futuro docente privilegiarán una mayor apertura hacia la diversidad y la inclusión.

Por todo ello, resulta fundamental que la formación inicial docente aborde el desarrollo de competencias emocionales y sociales entre el profesorado como un aspecto esencial (Crisol-Moya et al., 2023; Stamatović. et al., 2019). Más concretamente, se requiere considerar las siguientes actuaciones:

- Implementar en los programas de formación docente sistemas de contenidos didácticos centrados en cuestiones tan vivas y controver-

tidas como la diversidad y la inclusión. Este proceso podría iniciarse con la identificación y la contextualización del conflicto en cuestión, el análisis de su origen y causas para continuar con la evaluación crítica de las emociones que intervienen en la racionalidad de su argumentación (Ortega-Sánchez et al., 2021).

- Proporcionar, no solo una instrucción cognitiva, sino una capacitación dirigida a que el/la futuro/a docente reconozca sus propias emociones y actitudes. Para ello, debe contarse con procesos destinados al autoconocimiento y la evaluación de las capacidades metacognitivas y competencias empáticas propias. Este ejercicio de introspección resulta esencial para el desarrollo del pensamiento crítico y constituye uno de los primeros procedimientos en la construcción de contranarrativas contra la discriminación educativa (Woodcock y Vialle, 2016). Y también con espacios diseñados para el desarrollo de reflexiones críticas o discusiones colaborativas con el resto de los compañeros y las compañeras (Stamatović et al., 2019)

- Fortalecer las competencias socioemocionales positivas del profesorado a través de enfoques basados en la experiencia (Büssing et al., 2019). A este respecto, las primeras incursiones en el aula de prácticas se consideraron un escenario privilegiado para fomentar la adquisición de estas competencias, siempre y cuando recojan modelos de enseñanza empática que contribuyan a la adquisición de habilidades sociales como la escucha activa, asertividad o empatía (Sainz-Gómez et al., 2024).

- Incorporar las competencias socioemocionales a los currículos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, de manera que constituyan objetivos de aprendizaje que el profesorado deberá trabajar en el aula mediante metodologías cooperativas. En el desarrollo de estas actuaciones entran en juego un sinfín de habilidades intrapersonales e interpersonales que, no solo mejoran la convivencia del aula, sino que también incrementan el rendimiento académico de todo el alumnado.

En definitiva, la evidencia científica también ha advertido que las competencias socioemocionales están siendo desatendidas por la formación inicial docente. Y su contribución al desarrollo profesional del docente y a la calidad de la enseñanza requiere que sean abordadas en los currículos universitarios de formación del profesorado de manera improrrogable.

FIGURA 9. Acciones para el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación inicial docente

Fuente: elaboración propia.

«Entre las acciones más propicias para las prácticas inclusivas destacan la acción, la reflexión y la investigación colaborativa»

5.2.3. Competencias colaborativas

La investigación ha señalado que algunas de las acciones más propicias para las prácticas inclusivas son la acción, la reflexión y la investigación colaborativa. Además, el trabajo de Arias-Pastor et al. (2023) añadió que la colaboración entre el profesorado es una de las prácticas educativas con mayor impacto en el aprendizaje del alumnado. Concretamente, aportó que, tal y como se ha señalado previamente, posee un tamaño de efecto de 1,57, lo que la convierte en un factor "muy influyente". Y la propia Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2012, 2022) señala el trabajo en equipo y colaboración entre el personal docente como un valor fundamental del docente inclusivo.

Las competencias colaborativas en el ámbito educativo suelen hacer referencia a la capacidad del profesorado para trabajar de manera conjunta y eficaz en la planificación, implementación y evaluación de estrategias pe-

dagógicas. Y habilidades esenciales como la comunicación efectiva, la capacidad de negociación, la toma de decisiones en equipo y la disposición para compartir conocimientos y experiencias (Walker, 2023). Este tipo de competencias implican habilidades fundamentales como la comunicación efectiva, la negociación, la toma de decisiones en equipo, así como la disposición para compartir conocimientos y experiencias. Un claro ejemplo de la puesta en práctica de estas competencias se observa en el modelo de apoyo en el aula desde un enfoque inclusivo. Bajo esta perspectiva, la atención del estudiantado del alumnado con necesidades educativas especiales no se concibe como una responsabilidad exclusiva del profesorado especializado (como los profesionales en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje), sino que se entiende como un compromiso compartido por todo el equipo docente.

«La falta de atención a las competencias colaborativas en los planes de formación docente genera una importante carencia en la preparación integral del profesorado»

Mediante la indagación constante, la búsqueda colaborativa de soluciones, el diálogo abierto, el debate constructivo y la práctica de la codocencia los equipos educativos pueden diversificar el currículo y aumentar las oportunidades para que todo el alumnado, sin excepción, participe de manera activa en las aulas ordinarias. Así se fomenta una atención más personalizada, promoviendo la inclusión y evitando cualquier forma de exclusión, como lo afirman Leiva-Olivencia et al. (2021) y Muntaner-Guasp et al. (2021).

A pesar de las significativas contribuciones de las competencias colaborativas para la promoción de una educación más inclusiva, Walker (2023) enfatiza que la falta de atención a estas competencias en los planes de formación docente genera una importante carencia en la preparación integral del profesorado. En muchas Facultades de Educación, los programas de formación se centran, principalmente, en el desarrollo de conocimientos teóricos y habilidades pedagógicas individuales, dejando en un segundo plano la colaboración como una base fundamental para la acción educativa efectiva (Specht et al., 2021). Incluso, el prácticum, una práctica clave de la formación docente, no está diseñado de manera específica para fomentar el desarrollo de habilidades colaborativas. Este componente formativo no proporciona al profesorado en formación oportunidades suficientes para interactuar ni para participar activamente en entornos colaborativos con otros docentes, lo que dificulta la adquisición de estas competencias tan necesarias. Y limita la capacidad de los y las futuros/as docentes para enfrentar la realidad de los entornos escolares actuales, donde el trabajo conjunto con otros agentes educativos es fundamental.

«La integración de proyectos interdisciplinarios que involucren a todos los actores del proceso educativo se presenta como una estrategia clave para fomentar una cultura de colaboración»

Para superar estas limitaciones, la literatura sugiere diseñar proyectos interdisciplinarios que involucren a todos los actores del proceso educativo se presenta como una estrategia clave para fomentar una cultura de colaboración (Ritter et al., 2019). Se ha subrayado la relevancia en la adquisición de competencias colaborativas, de actuaciones como el diseño de experiencias formativas basadas en la resolución conjunta de problemas, la promoción de actividades de codocencia y la integración de proyectos interdisciplinarios que involucren a todos los actores que participan del proceso educativo. Estas iniciativas no solo permiten al profesorado en formación desarrollar habilidades de comunicación o tomar decisiones en equipo, también contribuyen a la construcción de una cultura de colaboración que es fundamental para abordar los actuales desafíos educativos.

La adquisición de competencias colaborativas entre el profesorado puede facilitarse a través de modelos de codocencia y de prácticas supervisadas en entornos colaborativos

Dicho esto, solo queda plantearnos una cuestión: ¿cómo la formación inicial docente puede apoyar la adquisición de estas competencias colaborativas entre el profesorado en formación? Con intención de responder a esta cuestión, a continuación, se detallan algunas de las sugerencias hechas por la investigación educativa para facilitar la adquisición de competencias colaborativas entre el profesorado en formación que le permitan trabajar interdisciplinarmente y abordar de manera conjunta las diferentes características, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de todo el alumnado.

Modelos de codocencia

La docencia compartida se ha identificado como un pilar fundamental en la promoción de entornos educativos más inclusivos, ya que ofrece una oportunidad única para que los y las futuros/as docentes desarrollen competencias para trabajar en contextos inclusivos mediante la colaboración profesional. La codocencia, entendida como una estrategia pedagógica colaborativa, ha sido ampliamente reconocida en la literatura como una práctica de alto valor en el contexto de la enseñanza inclusiva. Como señalaron Leiva-Olivencia et al. (2021), la codocencia se configura como un proceso de acompañamiento sistemático, operativo y planificado entre el profesorado de apoyo y el profesorado del aula, lo que implica transformaciones significativas en la práctica educativa. Esta colaboración no solo mejora la eficacia de la enseñanza, sino que también fomenta un ambiente de aprendizaje que atiende a las necesidades de todos/as los/as estudiantes, permitiendo una enseñanza diferenciada y ajustada a cada perfil de aprendizaje (Arias-Pastor et al., 2023).

«La codocencia es una estrategia pedagógica con un alto valor para la enseñanza inclusiva»

La investigación también ha señalado que la enseñanza colaborativa entre equipos multiprofesionales, iniciada en los niveles educativos más tempranos, contribuye a que todos los miembros del equipo docente reflexionen y debatan en torno a sus creencias pedagógicas, negociando diferentes estrategias de enseñanza. Como sugieren Ritter et al. (2019), esta colaboración puede facilitar una transformación de las creencias individuales, las cuales a menudo constituyen una barrera para la implementación efectiva. Particularmente, estas autoras corroboraron que el profesorado en formación que trabaja en equipos monoprofesionales tiende a percibir la educación inclusiva como una responsabilidad exclusiva de la institución escolar, enfrentada a menudo como un desafío complejo. En contraste, aquellos y aquellas que participan en equipos multiprofesionales desarrollan una visión más amplia de la inclusión, viéndola no solo como un desafío educativo, sino como un proceso que aborda cuestiones de equidad y diversidad. Es más, la investigación de Laletas et al. (2022) demostró cómo la codocencia de una unidad sobre educación inclusiva de manera conjunta entre el profesorado universitario y el profesorado de escuela permitía que esta práctica conjunta disolviera las divisiones entre lo teórico y lo práctico en la formación inicial docente y potenciara la reflexión en los/as docentes que forman al futuro profesorado.

Los trabajos de Cotrina García et al. (2017) y de Rosselló y de la Iglesia (2021), analizaron la percepción del profesorado en formación respecto

a una modalidad específica de codocencia: las parejas pedagógicas. Esta práctica colaborativa implica la participación, voluntaria e intencional de dos docentes en todos los aspectos relacionados con la enseñanza, que incluyen la planificación, evaluación y ejecución de las sesiones de clase. Los resultados de estos estudios destacaron una valoración positiva por parte de los/as futuros/as docentes hacia esta metodología, debido a su contribución al enriquecimiento del contenido curricular, la mejora de la gestión del aula, la atención a la diversidad y la promoción de un clima de convivencia más inclusivo. Además, observaron que la incorporación de este tipo de prácticas colaborativas en los programas de formación docente genera en los/as futuros/as profesores/as una mayor confianza en su capacidad para aplicar dichas metodologías en su futura práctica profesional.

Por todo ello, y considerando que la inclusión no puede ser alcanzada por un o una perfeccionista solitario/a y que su progreso depende de la colaboración sostenida entre el profesorado,, se sugiere la incorporación de formación en modelos de codocencia en los planes de formación inicial docente. Resulta necesario diseñar programas de formación docente que integren de manera efectiva la docencia compartida desde las primeras fases de la formación, asegurando que esta se realice en un entorno de apoyo y supervisión adecuada (Specht et al., 2021) y facilitando su posterior implementación en las aulas (Ritter et al., 2019; Arnaiz-Sánchez et al., 2023).

Prácticas supervisadas en entornos colaborativos

Se ha comprobado que la eficacia de la formación inicial docente es mayor cuando el conocimiento teórico-pedagógico se conjunta con la formación práctica o experiencial mediante las prácticas en entornos reales de aula centradas en el aprendizaje activo y la colaboración docente. El trabajo de Ritter et al. (2019) identificó como una de las estrategias más efectivas la implementación de programas de prácticas supervisadas en entornos colaborativos, porque permite a los y las futuros/as docentes experimentar de manera directa el trabajo conjunto con otros/as profesionales.

En este sentido, el trabajo de Manzano-León et al. (2022) informó del poder transformador del prácticum cuando constituye una oportunidad de intercambio colaborativo entre universidades y escuelas, dos espacios tradicionalmente separados por una profunda brecha. La comunicación deliberativa entre ambas instituciones como un sistema de actividad es

un marco explicativo e impulsor para el andamiaje de cuestiones orientadas a la inclusión a lo largo de la formación docente. Estos encuentros permitirán al profesorado en activo incorporar a sus prácticas educativas conocimientos aportados por el profesorado en formación que mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y, a su vez, este tiempo facilitará que el futuro profesorado entre en contacto directo con la realidad de la actividad profesional y amplíe o consolide los conocimientos y habilidades que ha aprendido en las aulas universitarias (Huong et al., 2020). También su participación en el prácticum facilitará que adquiera una comprensión más integral de las necesidades de cada estudiante, reflexione acerca de cómo ser un o una docente inclusivo y disipará sus dudas con respecto a la aplicación práctica de la educación inclusiva (Al-Rashaida y Massouti, 2024; Dörrenbächer-Ulrich et al., 2020; Caurcel Cara et al., 2021; Maravé-Vivas et al., 2022; Abellán et al., 2019; Pei et al., 2015; Chow, 2023; Simón Medina et al., 2023; Álvarez y Buenestado, 2016).

La revisión de la literatura también ha señalado que para que esto sea posible debe superarse el actual modelo de prácticum que muestra importantes debilidades como las señaladas por la literatura revisada y expuestas a continuación.

FIGURA 10. **Debilidades del prácticum de la formación inicial docente**

Fuente: elaboración propia.

- Diversos estudios señalan la desconexión entre la teoría y la práctica como uno de los principales problemas de los programas de formación inicial docente (Nel et al., 2023). Esto genera una disonancia significativa entre lo aprendido en la universidad y la realidad educativa, lo que disminuye la autoeficacia de los y las futuros/as docentes al enfrentarse a las demandas diarias del aula, como la adaptación de materiales y la evaluación (González-Gil et al., 2017). Estos investigadores destacaron que, en muchos casos, las experiencias prácticas no están lo suficientemente articuladas con la formación teórica, lo que genera una disonancia entre lo que el estudiantado aprende en el aula universitaria y lo que, posteriormente, se encuentra en la escuela. Y provoca un bajo nivel de autoeficacia entre el profesorado en formación que se percibe incapaz de afrontar tareas educativas del día a día como la elaboración de unidades didácticas, la adaptación de materiales o el desarrollo de la evaluación (González-Gil et al., 2017). Este modelo también ha sido fuertemente criticado porque no conduce a la innovación ni a las transformaciones en la práctica. El fenómeno del "choque de realidad" al que se enfrentan los/as docentes principiantes tiende a perpetuar prácticas tradicionales, ya que muchos/as de ellos/as reproducen los métodos de enseñanza con los que fueron formados/as, en lugar de adoptar estrategias inclusivas innovadoras (Robinson, 2017).

«A menudo se lleva a cabo una supervisión superficial, sin promover una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y la organización educativa entre el profesorado en formación»

- Se ha destacado la baja calidad de la supervisión durante los actuales prácticum. Diversos estudios han señalado que, con frecuencia, los tutores escolares no proporcionan una retroalimentación adecuada o carecen de un enfoque formativo coherente. Esta situación puede estar motivada por la falta de formación específica de estos/as profesionales para desempeñar este rol o por la sobrecarga de trabajo, que impide un acompañamiento efectivo y continuo. Asimismo, también se observó que los/as tutores/as universitarios/as, a menudo llevan a cabo una supervisión superficial, centrada principalmente en el cumplimiento de aspectos administrativos o disciplinarios, sin promover una reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y la organización educativa entre el profesorado en formación (Hassanein et al., 2021; Kunz et al., 2021; McCracken et al., 2023). En esta línea, los trabajos de Dharan (2015) y Huong et al. (2020) subrayan la importancia de las tutorías directas, que favorecen una comprensión profunda del contexto educativo y de la diversidad del alumnado, promoviendo formas inclusivas de abordar la enseñanza. En la misma línea, Grimmin-

ger-Seidensticker y Seyda (2022) defendieron que este período práctico no tendrá un impacto sustancial en las creencias y competencias del futuro/a docente si no está acompañado de procesos de reflexión crítica que no solo aborden los conocimientos y habilidades desarrolladas o por desarrollar, sino también las emociones y sentimientos que afloran durante las experiencias prácticas. Según argumentaron, las primeras experiencias docentes pueden provocar reacciones emocionales como nerviosismo o estrés, lo que puede tener un impacto negativo en la autoeficacia de los y las futuros/as docentes, por lo que resulta recomendable prestar atención a cómo se combinan las competencias reflexivas, socioemocionales y didácticas del profesorado en formación (Weber y Greiner, 2019).

- Se advirtió acerca de la insuficiente diversidad de experiencias educativas que ofrece el prácticum al profesorado en formación, lo que limita su exposición a una variedad de contextos y situaciones que reflejen la complejidad y diversidad del sistema educativo contemporáneo. Esta carencia resulta especialmente problemática en el ámbito de la educación inclusiva, ya que los y las futuros/as docentes no siempre tienen la oportunidad de trabajar en aulas que cuenten con alumnado que presenta una amplia gama de motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje, como estudiantes con discapacidad, dificultades de aprendizaje o procedencias culturales diversas. Esto restringe el desarrollo de competencias inclusivas, las cuales son fundamentales para atender de manera efectiva la diversidad presente en las aulas (Arbelo-Rosales et al., 2021; Massouti, 2021). En cambio, el trabajo en aulas inclusivas brinda al profesorado en formación la oportunidad de experimentar de primera mano la aplicación de estrategias pedagógicas diferenciadas y colaborativas, promoviendo la creación de entornos de aprendizaje donde se respetan las diferencias y se favorece la participación de todo el alumnado. Sin embargo, la limitación en la variedad de experiencias disponibles durante el prácticum impide que los/as docentes en formación desarrollen una perspectiva pedagógica más amplia y adaptativa, necesaria para abordar los retos que implica la educación inclusiva.

- Se ha evidenciado la escasez de oportunidades que ofrece el prácticum para el desarrollo de competencias colaborativas, a pesar de su gran potencialidad. Los estudios de Walker (2023) y Specht et al. (2021) destacaron que, frecuentemente, el profesorado en formación realiza sus prácticas de manera aislada, sin contar con sufi-

«El escaso trabajo colaborativo que se realiza durante el prácticum limita la adquisición de competencias docentes para la inclusión»

«La triada entre el profesorado universitario, el profesorado en formación y el profesorado en ejercicio constituye una unidad perfecta para el desarrollo de una práxis educativa crítica»

cientes oportunidades para colaborar con otros/as docentes o trabajar en equipos multidisciplinarios. El escaso trabajo colaborativo que se realiza durante el prácticum limita la adquisición de competencias que resultan fundamentales en los entornos escolares actuales, donde el trabajo conjunto entre diferentes profesionales se vuelve cada vez más indispensable. En este contexto, se ha subrayado que las primeras oportunidades de colaboración pueden establecerse entre el profesorado en servicio y el profesorado en formación. La cooperación entre el/la mentor/a y el/la aprendiz es clave para que este/a último/a aprenda a colaborar mediante el modelaje o la persuasión verbal, es decir, a través de la retroalimentación. Esta interacción también podrá facilitar un aprendizaje reflexivo y crítico, ambos esenciales para el éxito en la formación inicial docente (Woodcock et al., 2023; Walton y Rusznyak, 2020). También, Massouti (2021) hace referencia al prácticum como marco de colaboración entre la escuela y la universidad. En este sentido, este periodo formativo constituye una excelente oportunidad de colaboración entre el profesorado universitario, el profesorado en formación y el profesorado en ejercicio. Esta triada puede constituir una unidad de análisis y reflexión conjunta que promueva una praxis educativa crítica para el desarrollo de una escuela inclusiva (Muñoz-Martínez et al., 2022). Igualmente, se destacó que tampoco existe un modelo de diálogo reflexivo, de intercambio de ideas que facilite la incorporación del profesorado en formación a espacios de colaboración entre los miembros de la comunidad educativa para el análisis y solución de sus problemas educativos. Como tampoco es frecuente el contacto entre el profesorado en formación y las familias durante este periodo formativo, algo que podría facilitar la adquisición de competencias de comunicación, empatía e implementación de estrategias inclusivas basadas en la cooperación familiar (Chao et al., 2018). A este respecto, el estudio de Mooney Simmie y Lang (2018) recomendó la investigación deliberativa en nuevos espacios discursivos como una práctica de reflexión y colaboración a adoptar por todos los agentes educativos.

- Se informó de la ausencia de colaboraciones reflexivas y fundamentadas durante la formación docente y, especialmente, en el prácticum (Robinson, 2017). Esta investigadora señaló que la indagación crítica sincrónica entre el profesorado en servicio, los/as tutores universitarios y los/as docentes en formación puede crear el foro idóneo para un desarrollo profesional eficaz y unas prácticas inclusivas mejoradas. La participación colaborativa *en* y *con* la investigación ofrece un marco pedagógi-

co sólido para la adquisición de competencias docentes inclusivas. En base a todo ello, resulta fundamental revisar la configuración actual del prácticum que se desarrolla en los actuales planes de formación inicial docente, considerando que su estructura organizativa no está posibilitando el desarrollo de competencias colaborativas en el profesorado en formación, esenciales para el ejercicio de una docencia inclusiva.

5.2.4. Competencias en pedagogías inclusivas

El profesorado en formación carece de oportunidades para aprender sobre la diversidad y sus desigualdades, lo que repercute en su futura práctica profesional (Millán et al., 2023). Como señalan estos autores, en demasiadas ocasiones, el profesorado universitario que forma al futuro/a docente muestra una conceptualización descriptiva de la diversidad que omite conflictos y desigualdades. Es decir, aunque pone en el centro la inherente diversidad, ignora e, incluso, olvida deliberadamente, las estructuras sociales que perpetúan la alteridad de manera perjudicial. También Huertas-Abril y Palacios-Hidalgo (2023) y Hancock et al. (2021) afirmaron que el profesorado en formación está escasamente expuesto a la diversidad humana. Y señalaron que esta falta de profundización en la formación inicial docente trae consigo creencias y visiones rígidas que dificultan la comprensión de la diversidad, perpetúan formas normativas de ser y estar en el mundo y minimizan las oportunidades de construir comprensiones amplias sobre su alumnado.

Reconocer esta realidad implica involucrar al profesorado en formación en conversaciones complejas y difíciles sobre la raza, clase social, capacidad, religión, género e identidades sexuales, a fin de que, no solo se reconozca la diversidad del alumnado, sino que adquiera conciencia sobre las estructuras que perpetúan y legitiman las desigualdades (Massouti, 2021). También requiere interrumpir estas formas en las que se promulgan las comprensiones limitadas y distorsionadas de la diversidad en el aula a través del análisis de los materiales y las prácticas docentes. Dicho análisis conlleva prestar atención a qué voces son tenidas en cuenta y cuáles son silenciadas y sus consecuencias en los procesos de inclusión o exclusión educativa. E, igualmente, supone dotar a estos y estas futuros/as profesionales de las competencias necesarias para llevar a cabo una enseñanza inclusiva, es decir, apoyar las necesidades de todo el alumnado en aulas heterogéneas.

«Involucrar al profesorado en formación en conversaciones complejas y difíciles sobre la raza, clase social, capacidad, religión, género e identidades sexuales»

En esta dirección, el trabajo de Gale et al. (2017) sugirió que los programas de formación inicial docente, en lugar de intentar formar al futuro/a docente en pedagogías orientadas a subgrupos o dominios de estudiantes particulares, debe centrarse en capacitarles para el desarrollo de una pedagogía socialmente inclusiva sobre tres elementos esenciales.

- **La creencia de que todo el alumnado aporta valor al entorno de aprendizaje**. Todos los marcos que han tratado de definir una "buena" enseñanza comparten unos principios comunes que enmarcan y describen las cualidades esenciales de la práctica efectiva. Estos principios sostienen que:
  (a) Existe una diversidad de estudiantes y formas de aprender, que deben tenerse en cuenta al diseñar la pedagogía.
  (b) El alumnado aprende mejor cuando las actividades de aprendizaje requieren su participación activa.
  (c) La evaluación debe tener una intención pedagógica, contribuir al aprendizaje de los y las estudiantes y no simplemente servir al propósito institucional de asignar calificaciones.

«Resulta imprescindible diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje que contemplen los antecedentes y las experiencias educativas, culturales y sociales del estudiantado, así como sus necesidades colectivas»

- **Un diseño pedagógico que valore la diferencia y al mismo tiempo proporcione acceso y permita la participación**. La planificación, estructuración y organización de experiencias de aprendizaje deben facilitar la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias de todo el alumnado, que ingresan a las aulas no solo con diferentes conocimientos, sino también con diferentes formas de conocer. En este sentido resulta imprescindible diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje que contemplen los antecedentes y las experiencias educativas, culturales y sociales del estudiantado, así como sus necesidades colectivas. E, incluso que contemplen formas de acceder al conocimiento no tradicionales o no legitimadas o no reconocidas por la mayoría. En otras palabras, se trata de desarrollar una pedagogía contrahegemónica que haga posible:
  (1) Reconocer y validar las formas de los y las estudiantes de expresar su conocimiento del mundo, y agregar a esto otras formas de conocer y expresar este conocimiento.
  (2) Reconocer que el conocimiento oficial puede llevar a determinados/as estudiantes a elegir entre "ellos/as" o "nosotros/as", de manera que se requieren maneras de saturar las formas dominantes de conocimiento con un nuevo significado para que

haya espacio para que los/as estudiantes conserven un sentido de sí mismos/as.

(3) Reconocer abiertamente que los sistemas educativos producen resultados inequitativos, no basados en el mérito y facilitar al alumnado formas de sortear estas trabas.

- **Acciones que funcionen con los y las estudiantes y sus comunidades**. De esta manera, se propone una acción dirigida a "trabajar con" en lugar de "actuar sobre" el alumnado y sus comunidades. La idea es emplear tácticas que no solo busquen identificar los conocimientos, intereses o necesidades previos del alumnado, sino que también persigan involucrar las formas propias del alumnado de "dar sentido" al mundo. Esto implica que el profesorado cree oportunidades para interactuar con material curricular inclusivo que aborde los diversos conocimientos, experiencias y perspectivas, en lugar de simplemente imponer perspectivas dominantes que se dan por sentadas.

A continuación, se detallan algunas de las estrategias señaladas por la investigación que facilitan que el profesorado en formación adquiera y refuerce estas competencias, bien porque como estudiante las experimenta de manos de su profesorado o, bien, porque en la práctica docente puede desarrollarla de mano de su tutor/a en servicio.

Diseño Universal para el Aprendizaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se presenta como un enfoque clave para avanzar hacia una educación inclusiva que garantice la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Desde diversas aportaciones pedagógicas y normativas, se ha subrayado la importancia de un currículo abierto y flexible, fundamentado en los principios del DUA, que permita a los docentes implementar metodologías variadas y adaptadas a las diferentes características, intereses y necesidades de los estudiantes. Este enfoque elimina barreras al aprendizaje, promoviendo un entorno donde cada estudiante pueda desarrollarse plenamente, desde su punto de partida y en función de sus capacidades y contextos.

Para integrar eficazmente el DUA en el aula, resulta imprescindible que este enfoque sea incorporado de manera estructurada en la formación docente inicial. Esta incorporación debe ir más allá de una mera exposición teórica y centrarse en el desarrollo de habilidades prácticas para el

diseño de actividades inclusivas, con niveles diferenciados de dificultad que respondan a la diversidad del alumnado. Además, debe promover competencias en la evaluación formativa, centrada en valorar el progreso individual y fomentar la mejora continua, atendiendo al potencial de cada estudiante.

En la formación docente inicial, el DUA debería abordarse a través de programas específicos que combinen la reflexión pedagógica con la experiencia práctica. Esto incluye talleres, proyectos de diseño curricular, simulaciones de aula y prácticas supervisadas que permitan a los futuros docentes experimentar y aplicar los principios del DUA en contextos reales (Sanahuja et al., 2024). De este modo, se garantiza que el profesorado no solo comprenda el marco conceptual, sino que también esté preparado para implementarlo de manera efectiva, contribuyendo al desarrollo de una educación inclusiva que valore y celebre la diversidad.

Instrucción diferenciada

«La práctica de la instrucción diferenciada continúa siendo una excepción en nuestras escuelas»

La instrucción diferenciada se ha definido como un enfoque instructivo caracterizado por ser una estrategia de enseñanza centrada en el/la estudiante que permite la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a una amplia gama de estudiantes con diferentes necesidades de aprendizaje y andamiaje (Gaitas y Alves-Martins, 2017). De acuerdo con Keppens et al. (2021), la instrucción diferenciada permite maximizar el potencial de aprendizaje de cada alumno y alumna en el aula, dado que parte de la premisa de que el alumnado es diferente y aprende de maneras diferentes. Además, considera su preparación previa, intereses y perfiles de aprendizaje y ajusta a ellos los diferentes elementos del currículo, tanto a nivel de contenido como de proceso y evaluación. En base a estas características, la instrucción diferenciada se ha considerado como una práctica fundamental para llevar a cabo una educación más inclusiva. De hecho, se ha percibido como la más relevante por su acción sobre el progreso académico y la creación de climas positivos de aula (Kuyini et al., 2023; Walker, 2023).

Sin embargo y, a pesar de estas cualidades, la práctica de la instrucción diferenciada continúa siendo una excepción en nuestras escuelas, como resultado del escaso tiempo con el que cuenta el profesorado para planificar, la propia organización de la instrucción, los insuficientes recursos o financiación, la resistencia familiar, y, sobre todo, la falta de capacitación que permita al profesorado adaptar los elementos curriculares a las ca-

racterísticas de su estudiantado (Gaitas y Alves-Martins, 2017). Estos autores destacaron que, naturalmente, es necesario que los/as profesores/as conozcan y comprendan las materias que van a enseñar, pero resulta igualmente importante facilitar la conexión entre estudiante y materia. Con este objetivo, el profesorado debe ocuparse de diseñar tareas relevantes y auténticas sobre los recursos curriculares apropiados y, además, apoyarse en algunas prácticas que tienen la cualidad de facilitar el abordaje de la heterogeneidad de su alumnado desde un enfoque inclusivo. Estas prácticas son:

- **Desarrollar planes individuales de trabajo.** Esta práctica facilita la planificación del trabajo y la administración del tiempo para cada estudiante de acuerdo con sus necesidades e intereses.
- **Facilitar el apoyo sistemático entre pares**. En esta práctica la diferencia se considera un recurso para el aprendizaje que ofrece posibilidades únicas de discusión y colaboración.
- **Fomentar las presentaciones del alumnado en el aula**. De esta manera se facilitan el establecimiento de conexiones entre el currículo, sus intereses y sus experiencias de vida.
- **Preparar actividades simultáneas y diferenciadas.** Esto permite que mientras unos/as estudiantes trabajan de forma autónoma e individual, otros puedan hacerlo en parejas, pequeños grupos o, directamente, con el apoyo del profesorado.
- **Diseñar con diferentes niveles de andamiaje**. Así se favorece que cada estudiante pueda participar en las actividades del aula y progresar adecuadamente.
- **Elaborar materiales y recursos apropiados según la actividad, nivel de desafío, complejidad, resultado, proceso, producto.** Esto permite al alumnado progresar de manera autónoma en su aprendizaje.
- **Planificar actividades experimentales**. De esta forma se contará con tareas que impliquen diferentes niveles de autonomía, complejidad y sistemas de tutoría.

Asimismo, también ha sido ampliamente tratada la necesidad de formar al futuro/a docente en este marco de instrucción diferenciada (Al-Rashaida y Massouti, 2024; Keppens et al., 2021; Wang et al., 2015; Woodcock y Vialle, 2016). Y es que, justamente, Maestre Espejo et al. (2017) observaron que las competencias menos desarrolladas entre el profesorado en formación hacen referencia al diseño y desarrollo de proyectos edu-

cativos y unidades de programación individualizadas, a la promoción del aprendizaje autónomo y a la puesta en marcha de estrategias que eviten la exclusión y que potencien el rendimiento académico del alumnado.

Esta formación no puede quedar reducida dentro de los planes docentes a una unidad curricular de un semestre de duración, sino que debe ser abordada de forma sistemática a lo largo de todo el programa, discutiéndose creencias, preconcepciones y prácticas escolares (Gaitas y Alves-Martins, 2017). Se requiere que se desarrolle otorgando un valor mayor al contacto con la realidad educativa y de las experiencias de aprendizaje activo frente a los aprendizajes factuales. Solo de esta forma, el futuro docente adquirirá las competencias requeridas para implementar y evaluar su práctica educativa desde el marco de la instrucción diferenciada (Letzel et al., 2023; Rebollo-Quintela y Losada-Puente, 2023). A continuación, se destacan algunas estrategias metodológicas que pueden ser incorporadas a los planes de formación docente, de manera que el/la futuro/a docente pueda experimentarlas en primera persona y después, utilizarlas en su práctica futura de aula.

«Es necesario capacitar al profesorado para trabajar sistemáticamente en el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en la indagación guiada y abierta»

Aprendizaje basado en la indagación

La evidencia empírica también ha informado que los individuos con mayores niveles de inteligencia emocional han sido educados/as en base a estrategias de afrontamiento basadas en la reflexión y la resolución. En cambio, quienes presentan niveles más bajos se han vinculado con aprendizajes de estrategias basadas en la evitación, la queja o la superstición. Esto, ha llevado a algunos trabajos a enfatizar las oportunidades que brindan las metodologías basadas en la indagación como estrategias que permiten al/a la estudiante afrontar y hacerse responsable de su propio aprendizaje. A este respecto, Aramendi Jauregui et al. (2017) concluyeron que la actitud hacia el aprendizaje de todo el alumnado, incluido aquel con mayores dificultades, mejora cuando se fomentan acciones educativas basadas en la búsqueda y la gestión de la información, cuando se procuran procesos de indagación vinculados a la vida cotidiana en los que se generan soluciones en equipo y cuando se ofrece la oportunidad de transferir el conocimiento o aplicar lo aprendido. Pero, estos autores también señalaron que para que el aprendizaje basado en la indagación se convierta en una alternativa a la enseñanza tradicional es necesario capacitar al profesorado para trabajar sistemáticamente en el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en la indagación guiada

y abierta, como el "Aprendizaje basado en problemas" o el "Aprendizaje basado en proyectos". A través de estas metodologías podrá facilitarse la motivación y la implicación del alumnado y su implicación en la búsqueda de soluciones responsables. También Maestre Espejo et al. (2017) recomendaron la incorporación de esta metodología a las asignaturas del prácticum en la formación inicial docente a través del modelo de prácticum ABP-CM (*coaching* multidimensional). Este modelo ha mostrado ser altamente beneficioso como catalizador para el desarrollo y cristalización de competencias trasversales. Concretamente, en competencias de saber y de saber hacer como comprender la complejidad de los procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje, respetar las diferencias culturales y personales de los miembros de la comunidad educativa, realizar actividades de apoyo en educación inclusiva, promover la calidad de los procesos educativos y utilizar la evaluación para su regulación y mejora.

Aprendizaje basado en la experiencia

Algunas de las investigaciones revisadas informaron que los programas de formación inicial docente deben ocuparse de asegurar que el/la futuro/a docente cuente con las competencias necesarias para brindar a todo el alumnado un aprendizaje significativo y experiencial que favorezca su aprendizaje y motivación continuada. Este enfoque pedagógico busca que el alumnado aprenda a través de la experiencia directa, reflexione sobre ella y la aplique en contextos reales. En términos de inclusión, se aportan numerosos beneficios, ya que se adapta a las diversas formas de aprender del alumnado y les permite involucrarse según sus propias capacidades e intereses.

«Este enfoque pedagógico busca que el alumnado aprenda a través de la experiencia directa, reflexione sobre ella y la aplique en contextos reales»

Entre las posibles estrategias que apoyan este aprendizaje experiencial se encuentran las metodologías de "Aprendizaje-servicio" (en adelante, ApS), cuyos beneficios han sido reconocidos, incluso para el propio docente en formación.

Aprendizaje-servicio

Posiciona al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje en base al rol activo que desarrolla en todas las fases de aplicación del proyecto. Este enfoque promueve una experiencia de aprendizaje significativa y socialmente comprometida, ya que los/as estudiantes aplican lo aprendido en situaciones reales, abordando necesidades o problemas

sociales concretos a través de un proyecto comunitario. Algunas investigaciones recientes muestran que el ApS puede ser una metodología que reporta grandes beneficios y mejora en la calidad de los aprendizajes. En base a ello, han señalado la pertinencia de incluir en la formación inicial docente proyectos de ApS que promuevan el contacto real del futuro/a docente con la escuela. Así no solo podrá reforzarse la adquisición y consolidación de competencias para la acción y la intervención de estos/as participantes, también se facilitará la desmitificación de ideas y prejuicios mediante el contacto directo con la realidad (Maravé-Vivas et al., 2023). Más detalladamente, este estudio remarcó que el ApS favoreció la mejora en las actitudes y capacidades del profesorado en formación hacia la inclusión por diferentes razones:

- El ApS posibilitó al futuro/a docente la adquisición de competencias en educación inclusiva al centrar la atención en la identificación de sus motivaciones, intereses, características y capacidades personales.
- El ApS permitió al futuro/a docente el desarrollo de un marco de trabajo desde donde poder ofrecer respuestas personalizadas a cada uno de los contextos.
- El ApS permitió al futuro/a docente reflexionar sobre los efectos de los prejuicios sociales y estereotipos negativos en la escuela.

Otros beneficios señalados por Rodríguez-Ferrer et al. (2023) fueron el desarrollo de competencias de liderazgo, la promoción de conductas de empatía y colaboración, la mejora de la autoestima y desarrollo de habilidades sociales y la adquisición de aprendizajes significativos entre el futuro profesorado. La investigación realizada por estos autores también concluyó que la incorporación de la metodología lúdica de ApS en la formación del profesorado permitió el aprendizaje de contenidos de valor de forma motivadora entre el profesorado en formación, al tiempo que contribuyeron a la comunidad educativa produciendo juegos y materiales que fueron de gran utilidad para la escuela.

Una propuesta para la formación de docentes lingüística y culturalmente inclusivas basada en el Trabajo de Fin de Grado (TFG) en formato Aprendizaje-servicio (ApS) y la colaboración entre docentes de orígenes diversos, tanto en formación como en activo fue analizada por Llompart-Esbert y Masats (2023). Estas autoras trataron de responder a: (1) ¿Cuáles son los saberes que la docente en formación moviliza y adquiere en el desarrollo del TFG en formato ApS en un contexto altamente diverso? (2)

¿Qué implicaciones puede tener para la formación de docentes lingüísticamente inclusivas la realización de un TFG en formato ApS?

Respecto a la primera pregunta, las investigadoras confirmaron que la experiencia del TFG en ApS permitió a los y las futuros/as docentes desplegar su saber hacer (destrezas y habilidades) respecto a los conocimientos didácticos esenciales sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas y también su saber ser respecto a las actitudes y valores que son clave para ser una docente lingüísticamente inclusiva. También les posibilitó adquirir saberes nuevos esenciales como conocimientos declarativos respecto a la lengua y a la cultura del alumnado y destrezas y habilidades para crear e implementar tareas que consideraran el bagaje del alumnado.

Con respecto a la segunda cuestión, las autoras señalaron que esta experiencia implicó un reto para el profesorado en formación que, aunque había recibido formación teórico-práctica en este aspecto, necesitaba desplegar y construir saberes diversos *in situ*. De esta forma, el ApS les obligó a entender cuáles eran sus limitaciones, pero también a buscar de forma colaborativa soluciones para poder llevar a cabo con éxito su trabajo.

La reflexión individual y propia sobre la participación y el propio proceso de aprendizaje constituye una dimensión fundamental de la metodología de ApS, lo que llevan a recomendar su incorporación en los programas de formación docente, atendiendo a los siguientes requisitos:

- Desarrollar programas de ApS en la modalidad de servicio directo cuya duración permita consolidar lo más posible sus implicaciones.
- Implementar procedimientos de reflexión rigurosos y sistemáticos acerca de la participación en dichos programas y las actitudes hacia la inclusión del profesorado en formación.

«La reflexión individual y propia sobre la participación y el propio proceso de aprendizaje constituye una dimensión fundamental de la metodología de ApS»

Aprendizaje basado en estrategias innovadoras

Otra de las competencias señaladas por la literatura hace referencia a la función que deben asumir los y las futuros/as docentes de integrar en el diseño pedagógico estrategias innovadoras de aprendizaje que incrementen la participación y rendimiento de todo el estudiantado. En este sentido, el uso de estrategias educativas lúdicas son una tendencia educativa, tras

observarse como principales beneficios una mayor motivación del alumnado, una disposición positiva a aprender y un *feedback* inmediato. Y, en consecuencia, algunos de los trabajos revisados han instado al/a la docente en formación a familiarizarse con metodologías como la gamificación.

Gamificación

La gamificación o uso de elementos de juego en contextos educativos es considerada como una metodología que favorece la motivación y la adquisición de competencias colaborativas y socioemocionales entre el alumnado, al tiempo que incrementa su motivación, rendimiento académico y compromiso (Manzano-León et al., 2022). Estos/as investigadores analizaron las opiniones y reflexiones del profesorado en formación sobre el uso de la gamificación educativa, a partir de su participación en las prácticas gamificadas. Sus resultados fueron unánimes en señalar que la gamificación fue valorada como una herramienta positiva por su capacidad para motivar y comprometer al alumnado con las tareas propuestas, además de fomentar el aprendizaje y la predisposición positiva del alumnado hacia la materia curricular. También reconocieron que afrontar los retos gamificados provocó en los y las futuras docentes una mayor comprensión de capacidades y limitaciones del alumnado, logrando así que desarrollaran una mayor empatía hacia la diversidad de características del alumnado. Estos logros llevaron a los/as investigadores/as a demandar, en los programas de formación del profesorado, la reducción de asignaturas implementadas sobre metodologías tradicionales para dar paso a otras materias gamificadas. Estas últimas mostraron ser más útiles en la adquisición de aprendizajes significativos y generar un clima de convivencia más positivo en el aula. Y también les alentaron a advertir que la eficacia de la gamificación educativa se relaciona directamente con la motivación que el docente logre provocar, por lo tanto, se requiere que su diseño esté enfocado en aquellos aprendizajes y tareas que el estudiantado considere útiles en su formación y que estos sean enriquecidos con elementos lúdicos.

5.2.5. Competencias para la igualdad de género

La institución escolar no es un espacio neutral y las identidades hegemónicas continúan siendo promovidas en sus aulas de forma implícita y

explícita, de manera que la escuela está llamada a desarrollar actuaciones intencionadas y concretas que permitan repensar y transformar esta transmisión cultural. En el mismo sentido, se ha matizado que la educación no debe limitarse a la mera transmisión de conocimientos académicos, sino que también debe servir como un espacio para fomentar valores fundamentales como el respeto, la igualdad y la diversidad. Y, de estos valores, la perspectiva de género se erige como una dimensión clave en la creación de entornos educativos equitativos e inclusivos.

Adoptar una perspectiva de género no solo enriquece los procesos epistemológicos mediante los que se genera conocimiento, también ofrece una estupenda oportunidad para el análisis crítico y la comprensión de problemas profundamente arraigados en nuestras sociedades. La formación en competencias de género permite a los y las futuros/as docentes identificar y cuestionar estereotipos de género presentes en los materiales educativos y en las prácticas de enseñanza**.** Sin embargo, la perspectiva de género no constituye una prioridad en muchos planes de acción universitarios y tanto, el ideario como el currículo que se imparte en las facultades de Educación omiten este análisis como eje central de todas sus actuaciones.

«La formación en competencias de género permite al docente identificar y cuestionar estereotipos de género presentes en los materiales educativos y en las prácticas de enseñanza»

En cuanto a la formación inicial docente, se ha advertido que no dotar al futuro profesorado de las imprescindibles competencias de género limitará su capacidad para dar forma a las concepciones de género del alumnado al que educan y de actuar como agentes de cambio en sus comunidades educativas, perpetuándose muchas de las dinámicas de desigualdad y discriminación de género que debieran ser superadas (Miralles-Cardona et al., 2020). Estos autores también han constatado que las competencias que se desarrollan en las titulaciones universitarias vinculadas a la educación no abordan con suficiente profundidad la igualdad de género, la diversidad sexual y la coeducación, lo que implica una destacable limitación para el desarrollo y promoción de una educación sensible al género.

Además, Heras-Sevilla et al. (2021) también concluyeron en su investigación que el/la futuro/a docente presenta un notable desconocimiento de los referentes femeninos, lo que alerta de la baja probabilidad de que este alumnado, al ejercer su profesión, incluya voces femeninas en el desarrollo del currículo en las aulas. En base a todo ello, es imperativo formar a los y las futuros/as docentes a lo largo de todo su currículo para que adquieran concepciones positivas hacia la igualdad de género y com-

petencias para educar en una verdadera igualdad de género. En aras de corregir estas limitaciones, se subraya que la educación para la igualdad de género necesita ser atendida con urgencia entre el profesorado en formación incorporando la visión de género a tres niveles como se muestra en la figura 11.

FIGURA 11. Niveles de la visión de género

Fuente: elaboración propia.

La preocupación por la perspectiva de género en el currículo universitario mostró que los y las futuros/as docentes más satisfechos/as con su vida son aquellos/as que se preocupan más por incluir contenidos relacionados con el género en su currículo y están más satisfechos/as con la sensibilidad que muestra la institución universitaria ante la necesidad de abordar esta temática. También que los/as docentes formados/as en temas de género y conscientes de los cambios relevantes a realizar para que la sociedad avance hacia la equidad y la inclusión deben ser capaces de apostar por un aprendizaje experiencial marcado por patrones de comportamiento en los que las relaciones de género sean igualitarias (Sanabrias-Moreno et al., 2023). Por todo ello, estos/as autores/as aseguraron que no puede obviarse la necesidad de dotar al profesorado en formación de las herramientas necesarias para afrontar los cambios que demanda la sociedad, es decir, asumir un papel activo en la promoción de una educación igualitaria y libre de actitudes sexistas a través de acciones como la detección de lenguaje sexista en el material escolar, el cuidado

de la gramática visual, la atención a cómo se representan a hombres y mujeres en los libros escolares, entre otras.

A su vez, Heras-Sevilla et al. (2021) subrayan la importancia de la coeducación como una propuesta pedagógica que reformula el modelo tradicional de transmisión de conocimientos e ideas, incorporando una perspectiva de género. La coeducación no solo cuestiona los procesos diferenciados de socialización que niños y niñas reciben desde edades tempranas, sino que también analiza el conjunto de creencias y estereotipos que perpetúan estas diferencias. En este sentido, crea un espacio alternativo de participación y diálogo donde todas las personas tienen cabida, fomentando así la construcción de identidades plurales. Estas autoras confirmaron la importancia que posee incluir una formación específica, intencionada y transversal en la formación del profesorado, dirigida a promover en los y las futuros/as docentes el pensamiento crítico y la responsabilidad social ante el reto coeducativo y también a que ofrezcan planteamientos de enseñanza-aprendizaje que visibilicen la experiencia femenina, redefinan atributos identitarios complejos y promuevan la educación para una ciudadanía democrática e igualitaria, tal y como se recoge en la figura 12.

FIGURA 12. Escalera por la igualdad y la coeducación

Fuente: Heras-Sevilla et al. (2021).

Por todo ello, las facultades de Educación deben facilitar el paso de sus estudiantes por los distintos "niveles de igualdad". Solo de esta manera, el futuro profesorado, no solo será capaz de asumir un papel activo en la

promoción de una educación igualitaria y libre de actitudes sexistas, sino que también estará preparado para liderar este cambio desde sus aulas.

5.2.6. Competencias culturalmente sensibles

«Adquirir las competencias interculturales necesarias para posicionarse en marcos analíticos más integrales y holísticos que contemplen la diversidad de contextos socioculturales»

Existe un alto consenso acerca de la importancia de reconocer los antecedentes socioculturales del alumnado y ofrecerle un aprendizaje ajustado a sus representaciones socioculturales (UNESCO, 2020a). Sin embargo, una de las primeras limitaciones para alcanzar esta meta reside en la deficiente competencia del profesorado en educación intercultural o pedagogías culturalmente sensibles.

Los trabajos analizados a este respecto informaron que el profesorado en formación posee creencias positivas sobre aspectos generales y superficiales de la diversidad cultural, pero es casi nula la posibilidad de que contemple aspectos menos visibles como el vínculo entre diversidad cultural y la desigualdad educativa (Hinojosa Pareja y López López, 2018). De hecho, fueron estos/as futuros/as docentes quienes advirtieron de su necesidad de transitar desde posiciones ampliamente cuestionadas, como la asimilación, multiculturalismo o integración hacia un enfoque más intercultural. También se ha comprobado que los/as docentes en formación tienen una conciencia limitada de la diversidad cultural. Y, en consecuencia, son menos sensibles al uso de métodos de enseñanza multiculturales, la creación de un ambiente de aula multicultural o la adopción de prácticas de evaluación culturalmente sensibles (Baidoo-Anu et al., 2023).

Como respuesta a estas limitaciones, se ha constatado ampliamente que la formación docente puede influir en revertir estos procesos (Hanna, 2023). Y se ha propuesto la importancia de contar con un marco de competencias docentes culturalmente sensibles que tenga por objetivo crear entornos de aprendizaje inclusivos y auténticos donde el profesorado involucre las características y experiencias culturales del alumnado para garantizar un aprendizaje equitativo. Esta opción formativa va más allá de conocer otras culturas o participar de sus expresiones folclóricas, también de hablar otro idioma o adoptar una actitud caritativa o una visión romántica, idealista e ingenua de la diversidad cultural. Por el contrario, implica que el profesorado en formación adquiera las competencias interculturales necesarias para posicionarse en marcos analíticos más integrales y holísticos que contemplen la diversidad de contextos socioculturales. Y

que sea capaz de orientar estos principios teóricos a la práctica educativa, orientando su enseñanza hacia la justicia social y el reconocimiento de la diversidad cultural.

La formación inicial que recibe el profesorado debe adaptarse a la incidencia de la sociedad contemporánea y sus fenómenos como la diversificación, la globalización o las continuas corrientes migratorias. Durante su desarrollo, deben trabajarse actitudes y competencias pedagógicas orientadas a generar una cultura escolar comprometida con la deconstrucción de flagrantes estereotipos o prejuicios y con la descentración étnica. Además de hacer frente a las respuestas curriculares asimilacionistas que alimentan en el alumnado el sentimiento de apatía, inseguridad e indefensión y que potencian la desigualdad de oportunidades entre el alumnado culturalmente diverso (Cabrera-Vázquez et al., 2022).

También se analizó la implicación de la familia en la escuela demostrando claramente que los padres y las madres del alumnado inmigrante poseen una alta conciencia crítica sobre las dificultades que experimentan sus hijos e hijas cuando intentan seguir los valores de su "cultura de origen" mientras tratan de adaptarse en la escuela. Igualmente, recogieron la falta de apoyo que recibe este alumnado por parte de su profesorado, que no comprende muchas de sus prácticas culturales cotidianas. Estas familias demandaron que el profesorado aprendiera más sobre las diferencias para comprenderlas, para reforzar la autoestima del alumnado y no exigirle que encajaran en la cultura escolar homogénea e imperante (Adebayo y Heinz, 2023). En este sentido, se propuso contar con una formación inicial docente orientada a facilitar una disposición al diálogo intercultural y al reconocimiento de identidades y registros culturales, al tiempo que reconoce las situaciones de desigualdad y conflictos existentes en nuestras comunidades.

«El futuro profesorado debe cuestionar críticamente sus propias creencias y sus condicionamientos culturales»

Todo ello nos lleva a pensar que la formación docente para la plena inclusión educativa requiere que estos y estas profesionales adquieran la capacidad de apreciar las distintas culturas, de reflexionar sobre cómo establecer prácticas más justas e inclusivas en las escuelas y encontrar la forma de eliminar los obstáculos actuales.

De acuerdo con las investigaciones de Shuker y Cherrington (2016) y Stunell (2021) para que, una vez en servicio, el profesorado en formación sea capaz de establecer un diálogo intercultural auténtico con las familias,

más allá de las celebraciones simbólicas de la cultura, ha de explorar las complejidades culturales y apoyar el desarrollo de un currículo inclusivo. Para ello, es necesario que el profesorado:

- Cuestionar críticamente sus propias creencias y sus condicionamientos culturales, comprendiendo las complejas relaciones entre la escuela y la sociedad y sus propias identidades sociales y culturales.
- Reconozca la diversidad cultural en el aula y las características culturales de cada alumno y alumna.
- Comprenda que esta diversidad como fuente de enriquecimiento para aplicarlo al proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, aprender sobre la vida de sus alumnos/as y utilizar este conocimiento como base para la conceptualización de secuencias de instrucción y evaluación.

A estas, se sumaron otras competencias como:

- Realizar una evaluación culturalmente sensible, es decir, una evaluación que sitúe a los/as estudiantes en el centro del proceso de evaluación, teniendo en cuenta sus experiencias socioculturales tanto dentro como fuera del entorno del aula (Baidoo-Anu et al., 2023).
- Crear o dinamizar oportunidades de formación en contextos culturalmente diversos a través de proyectos de ApS o de programas de movilidad e intercambio con otros países (Hinojosa Pareja y López López, 2018).

En definitiva, la invitación es a entender la formación en diversidad como un enfoque educativo que está en movimiento y que debe considerar el diálogo y el reconocimiento de las diferentes identidades y culturas que históricamente han estado en posición de desigualdad y conflicto (Millán et al, 2023). La propuesta entonces es trabajar tempranamente en el profesorado competencias culturalmente sensibles para reflexionar sobre la posición cultural, sus experiencias previas y sus posibles prácticas docentes futuras en pos de la inclusión del alumnado culturalmente diverso.

5.2.7. Competencias digitales inclusivas

Una de las premisas de la educación inclusiva es personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las características y necesidades de cada alumno y alumna y, en un contexto cada vez más digital, las

tecnologías de la información y comunicación (TIC) son un pilar para el desarrollo de procesos educativos inclusivos y equitativos. Las TIC son una poderosa herramienta inclusiva que permite transformar el contexto educativo optimizando la atención educativa a la diversidad del alumnado porque permiten la creación de nuevos ambientes de enseñanza-aprendizaje; y facilitan la adaptación de la enseñanza a diferentes situaciones y necesidades, presentando los contenidos de forma dinámica, atractiva, personalizada y enriquecida.

«Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) son un pilar para el desarrollo de procesos educativos inclusivos y equitativos»

Los recursos tecnológicos están cada vez más presentes en la escuela, pero sus beneficios se encuentran limitados porque la práctica pedagógica actual no implica necesariamente una modificación sustantiva del modelo de enseñanza tradicional. De hecho, diferentes trabajos confirmaron que el profesorado es proclive y se muestra motivado a la aplicación de las TIC en el aula como medio para favorecer las prácticas inclusivas, pero su uso es todavía limitado en las aulas (Ortiz-Jiménez et al., 2020; Montenegro Rueda y Fernández Cerero, 2019; Medina-García et al. 2022). E, incluso, los/as investigadores/as Fernández-Batanero et al. (2020) señalaron que el profesorado también es consciente de los beneficios que aporta el uso de las TIC en la atención al alumnado con discapacidad, pero su falta de competencias limita su implementación.

La evidencia científica ha señalado que las actitudes positivas hacia el uso de las TIC en el aula están relacionadas con que el profesorado haya o no recibido formación docente al respecto. Y que, a mayor conocimiento sobre las TIC y su aplicación, más probabilidad existe de que el profesorado las incorpore a su práctica educativa diaria (Toledo Morales y Llorente Cejudo, 2016; Maestre Espejo et al., 2017). Los mismos resultados se observaron entre el profesorado en formación. Estos y estas futuros/as docentes mostraron un buen dominio tecnológico, pero esta destreza no era suficiente para su incorporación al ámbito pedagógico debido a la falta de dominio de didácticas inclusivas que sostengan el uso de las TIC como recurso para su implementación (Carrillo-López y Hernández-Gutiérrez (2022).

Los resultados anteriores ponen de manifiesto la importancia del desarrollo de la competencia digital en la formación inicial docente, una competencia que implica adquirir habilidades de pensamiento crítico y el dominio de diferentes lenguajes y el uso de las TIC como conductos de información, comunicación y producción de conocimiento. Durante

su periodo formativo, el/la docente futuro/a debe trabajar las competencias digitales con el fin de integrar las TIC como recurso para acercar los procesos de enseñanza-aprendizaje a todo el alumnado, considerando su diversidad (Medina-García et al., 2022; Montenegro Rueda y Fernández Cerero, 2019; Colomo-Magaña et al., 2023). Más concretamente, Maestre Espejo et al. (2017) señalaron que estas herramientas deben favorecer:

- La motivación interna del alumnado.
- La comprensión de conceptos difíciles de adquirir por otros medios.
- El aprendizaje más activo, individualizado y adaptado a cada caso.
- La adquisición de determinadas destrezas en el momento en que se desee.
- La menor dedicación a tareas mecánicas.

A su vez, ratifican que es necesario trabajar las competencias digitales junto a las competencias didácticas inclusivas dentro de la formación inicial docente (Palominos Bastias y Marcelo García 2021). En este sentido, la formación inicial docente ha de proporcionar las competencias necesarias para que el/la futuro/a docente se familiarice con métodos de aprendizaje inclusivos y novedosos, así como con el procedimiento de selección de herramientas TIC adecuadas con las que alcanzar los objetivos de aprendizaje en un contexto de sostenibilidad educativa (Meneses y Cerero, 2020; Fernández-Batanero et al., 2022; Palomino, 2018). Con esta finalidad, se han propuesto planes de formación personalizados, basados en modelos de referencia o los TMOOC para desarrollar competencias digitales entre el profesorado en formación gracias a los beneficios de las tareas enriquecidas (Cabero-Almenara et al., 2022). En definitiva, y como lo exponen Meneses y Cerero (2020), las TIC desempeñan un papel de una enorme riqueza y los/as profesionales de la educación no pueden permanecer al margen, pero han de contar con la formación necesaria que les permita su adecuada implementación como herramienta para una educación inclusiva.

6.
CONCLUSIONES

La presente investigación evidencia que, a pesar de los avances legislativos y el compromiso del sistema educativo español con la educación inclusiva, persisten importantes desafíos que afectan a la consolidación de un sistema educativo plenamente inclusivo. El profesorado es una pieza clave para ello, pero las importantes limitaciones de los actuales planes de formación docente inicial explican la incapacidad del profesorado para garantizar la presencia, aprendizaje y participación de todo el alumnado en los contextos escolares ordinarios. Con la intención de contribuir a la actualización y mejora de los planes de formación docente inicial hacemos una serie de consideraciones que sumamos al perfil del profesorado para la educación inclusiva aportado por la propia Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2011, 2022).

Una de las limitaciones centrales observadas radica en la desconexión entre la teoría abordada en las universidades y las posibilidades reales de aplicación en la práctica de aula. Estudios como el de Schwab y Alnahdi (2020) han demostrado que, si bien el profesorado adquiere conocimientos teóricos sobre la educación inclusiva, no cuenta con la posibilidad de ponerlos en marcha en un aula diversa con la supervisión del tutor/a correspondiente. Esta circunstancia limita la promoción de actitudes posi-

«La desconexión entre la teoría abordada en las universidades y las posibilidades reales de aplicación en la práctica de aula es una de las mayores limitaciones de la formación docente inicial»

tivas hacia la inclusión entre el profesorado en formación y merma sus creencias sobre la autoeficacia en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas.

Igualmente, la adquisición de **competencias socioemocionales** entre el profesorado en formación resulta fundamental para el desarrollo de su rol activo en la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos y emocionalmente seguros. Sin embargo, se ha comprobado que el enfoque predominante en los programas de formación inicial no asegura un trabajo suficiente sobre aspectos como la empatía, la gestión de conflictos y la inteligencia emocional. Al establecer el perfil del profesorado para la educación inclusiva, la propia Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2022) mencionó algunos de estos aspectos, aunque lo hizo desde un enfoque más general y orientado a la gestión de conflictos y la promoción de un clima de aula inclusivo. En contraste, este estudio propone que los y las futuros/as docentes adquieran una base sólida en estas competencias desde su formación inicial, lo que les permitirá responder de manera efectiva a las necesidades emocionales del alumnado.

La importancia de la **práctica reflexiva** también emerge como un componente esencial en la preparación inicial del profesorado. Se plantea que la reflexión crítica permite al profesorado en formación analizar sus propias creencias y ajustar sus estrategias pedagógicas de manera constante. La Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2022) reconoció la relevancia de la reflexión, pero la sitúa principalmente en el ámbito del desarrollo profesional continuo. Este trabajo, sin embargo, sugiere que la práctica reflexiva debe ser inculcada desde las primeras etapas formativas para asegurar que los/as docentes ingresen al sistema escolar con capacidad suficiente para cuestionar sus prácticas, identificar áreas de mejora y adaptarse a las necesidades cambiantes de un alumnado diverso. Este enfoque representa un cambio significativo, ya que propone que los/as educadores/as lleguen al aula con una mentalidad abierta y adaptativa desde el inicio de su carrera.

Otro de los aspectos clave identificados en este trabajo es la necesidad de fomentar **habilidades de colaboración** desde la formación inicial del profesorado. En este sentido, estudios como el de Andrews et al. (2021) subrayan que una cultura de trabajo colaborativo, tanto entre docentes como con las familias, potencia la efectividad de las estrategias inclusi-

vas. Sin embargo, se ha constatado que la formación inicial en España no promueve suficientemente el desarrollo de competencias colaborativas, lo que limita la capacidad de los/as nuevos/as docentes para trabajar en equipo y abordar las necesidades de todo el alumnado. En este sentido, resulta clave fomentar habilidades de colaboración desde la formación inicial del profesorado. Este estudio subraya que los programas formativos deben incluir prácticas de trabajo en equipo y la creación de redes de apoyo como parte integral de su currículo, promoviendo la colaboración tanto con otros/as profesionales de la educación como con las familias. La Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2022) también reconoció la importancia de la colaboración para la inclusión, pero orienta este enfoque hacia el desarrollo a lo largo de la carrera docente. En contraste, este trabajo introduce la idea de que la formación inicial debe preparar a los y las futuros/as docentes para trabajar en equipo desde el comienzo, reconociendo que estas competencias colaborativas son clave para la implementación efectiva de las estrategias inclusivas en el aula.

«Resulta clave fomentar habilidades de colaboración desde la formación inicial del profesorado»

También se destaca la importancia de que la formación inicial de los y las docentes se centre en el desarrollo de **competencias en pedagogías inclusivas**, entendidas como aquellas prácticas y estrategias que permiten la participación activa y el aprendizaje de todo el estudiantado, independientemente de sus características individuales o sus necesidades educativas. Se subraya la necesidad de que los y las futuros/as docentes adquieran la capacidad de trabajar desde el DUA, así como diseñar y aplicar metodologías adaptativas, como la enseñanza diferenciada, el aprendizaje cooperativo y el uso de evaluaciones formativas que se ajusten a las necesidades específicas del alumno. Además, se propone que estas competencias sean trabajadas mediante una combinación de contenidos teóricos y experiencias prácticas, donde los/as docentes puedan aplicar directamente las estrategias en contextos reales de aula. En este sentido, se reconoce que la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2022) también enfatizó la importancia de las pedagogías inclusivas, destacando la necesidad de crear entornos de aprendizaje que sean flexibles y adaptativos. Sin embargo, su enfoque se orientó más a una visión institucional de la inclusión, sugiriendo la creación de un clima escolar inclusivo y el desarrollo de planes estratégicos a nivel de centro. Este trabajo, en cambio, aporta una perspectiva más centrada en el individuo, enfatizando que la formación inicial debe dotar a los/as docentes de herramientas específicas para adaptar su práctica pe-

«Sin embargo, su enfoque se orientó más a una visión institucional de la inclusión, sugiriendo la creación de un clima escolar inclusivo y el desarrollo de planes estratégicos a nivel de centro»

dagógica desde el primer momento. Esto incluye el entrenamiento en la planificación de actividades de enseñanza que consideran las diferentes formas de aprender y las múltiples necesidades de los/as estudiantes, lo que representa una diferencia significativa respecto al enfoque más amplio y estructural de la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa. Se propone así que los y las futuros/as docentes se formen para ser agentes activos de la inclusión a través de metodologías pedagógicas concretas. Esto va más allá del simple conocimiento teórico de la inclusión, sugiriendo que las pedagogías inclusivas deben ser una competencia práctica que los/as docentes dominen antes de enfrentarse a la realidad del aula. Esta perspectiva se adapta mejor a las necesidades detectadas en el contexto español, donde la formación inicial a menudo carece de oportunidades de práctica supervisada que permita a los y las futuros/as docentes aplicar estas metodologías antes de enfrentarse de manera autónoma a las aulas.

Este trabajo también pone un énfasis especial en la necesidad de que el profesorado desarrolle una comprensión profunda de la **perspectiva de género** durante su formación inicial. Se subraya la importancia de incorporar contenidos específicos que permitan a los y las futuros/as docentes identificar y cuestionar los estereotipos de género y las dinámicas de poder que pueden perpetuar desigualdades dentro del aula. Además, se hace énfasis en la capacidad de diseñar estrategias pedagógicas que promuevan la igualdad de género, creando un entorno educativo que favorezca el respeto y la equidad. Por su parte, el informe de la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2022) reconoció la necesidad de incluir la equidad de género dentro del perfil del/de la docente para la educación inclusiva, pero lo aborda de forma más amplia, sin detallar cómo esta perspectiva debe integrarse de manera práctica en la formación inicial del profesorado. La aportación de este trabajo radica en proponer un enfoque más específico, que incluye no solo la sensibilización sobre las cuestiones de género, sino también la implementación de actividades y reflexiones que permitan a los/as docentes desarrollar una conciencia crítica sobre el papel de la escuela en la reproducción o la transformación de los roles de género. Esto sugiere que la formación inicial debería preparar a los/as docentes no solo para ser conscientes de la equidad de género, sino para intervenir activamente en su protección y promoción.

Con relación al desarrollo de **competencias culturalmente sensibles**, se propone que los y las futuros/as docentes adquieran habilidades que

les permitan adaptar su práctica pedagógica para incluir las diferentes perspectivas culturales de su alumnado, y que sean capaces de identificar y abordar prejuicios o actitudes discriminatorias que puedan surgir en el contexto escolar. Esto complementa el informe de la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2022), que menciona la importancia de fomentar una cultura escolar inclusiva que reconozca la diversidad cultural, pero se enfoca más en promover un clima inclusivo a nivel institucional que en la preparación específica del profesorado. Este trabajo ofrece una contribución importante al insistir en que la preparación para la diversidad cultural debe formar parte integral de la formación inicial. Sugiere la inclusión de estudios de casos y prácticas supervisadas en contextos multiculturales, lo que permitiría a los/as docentes enfrentar la diversidad cultural desde una perspectiva de aprendizaje activo.

Y, por último, se recomienda aportar a estos y estas futuros/as profesionales una visión detallada sobre cómo la tecnología puede ser un facilitador de la inclusión educativa, proponiendo que la formación inicial incluya una capacitación específica en **competencias digitales** para responder a las diferentes necesidades del alumnado y, sobre todo, ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje más accesibles para todos y todas. Se enfatiza la necesidad de que los y las futuros/as docentes no solo sean competentes en el manejo de plataformas digitales, sino que también comprendan cómo estas pueden ser utilizadas para personalizar el aprendizaje y mejorar la accesibilidad de los contenidos. Esto incluye la formación en tecnologías asistidas, la creación de materiales didácticos adaptados a las diferentes necesidades del alumnado, y el uso de plataformas que faciliten la participación de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales. La Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2022) también abordó la relevancia de las competencias digitales en el perfil del/de la docente para la educación inclusiva, señalando que la transformación digital puede ser una oportunidad para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, su enfoque tiende a ser más general y a subrayar la necesidad de que los/as docentes adopten una actitud positiva hacia el uso de las TIC y la innovación tecnológica. La diferencia fundamental que aporta este trabajo es la integración de una perspectiva práctica y aplicada desde la formación inicial, sugiriendo que los y las futuros/as docentes deben aprender a usar la tecnología no solo como una herramienta de enseñanza, sino como un medio para adaptar la educación a las características,

«La tecnología puede ser un facilitador de la inclusión educativa, proponiendo que la formación inicial incluya una capacitación específica en el uso de herramientas digitales»

motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Complementariamente, se propone que la formación inicial incluya una reflexión crítica sobre el uso de la tecnología, instando a los y las futuros/as docentes a evaluar cómo las herramientas digitales pueden afectar la equidad en el aula. Se trata de preparar a los/as docentes para identificar y eliminar barreras digitales que puedan dificultar la inclusión de algunos/as estudiantes, asegurando que las tecnologías utilizadas sean accesibles para todos/as. En este sentido, la aportación de este trabajo sugiere que la tecnología no solo debe ser integrada en las aulas, sino que su uso debe ser planificado de manera consciente para promover una educación más inclusiva.

En definitiva, todos los hallazgos registrados en esta investigación constatan que los actuales programas de formación inicial del profesorado en España deben ser revisados y adaptados para garantizar una preparación efectiva en materia de inclusión. Esto implica no solo la incorporación de contenidos teóricos actualizados sobre educación inclusiva, sino también la implementación de experiencias prácticas en entornos educativos diversos, el desarrollo de competencias reflexivas y socioemocionales y la promoción determinante de una cultura de colaboración con el resto de los profesionales educativos y sociales. Solo mediante estas transformaciones será posible avanzar hacia un sistema plenamente inclusivo.

7.
RECOMENDACIONES

La revisión de la literatura científica y el análisis contextual sobre la formación inicial del profesorado en educación inclusiva han evidenciado importantes carencias que limitan la capacidad de los y las futuros/as docentes para abordar de manera efectiva la diversidad en el aula. Estas deficiencias se manifiestan tanto en la estructuración de los planes de estudio como en la falta de sistema de incorporación.

En este contexto, se plantean recomendaciones específicas dirigidas a las autoridades responsables del diseño y regulación de la formación inicial docente, con el propósito de fortalecer la preparación de los y las futuros/as profesionales desde un enfoque inclusivo. Para garantizar una formación integral en educación inclusiva, resulta esencial reestructurar los planes de estudio, de manera que proporcionen al profesorado las herramientas necesarias para ejercer como agentes promotores de una educación equitativa y accesible.

En esta línea, se propone un nuevo enfoque en base a las siguientes recomendaciones:

1 **Incremento del número de créditos ECTS dedicados a la educación inclusiva.** Se propone incrementar el número de créditos dedicados a la educación inclusiva, distribuyéndolos de manera continua y progresiva en asignaturas obligatorias a lo largo de todos los cursos de la formación universitaria. Estos créditos deben enfocarse en promover una reflexión crítica y constante sobre los valores éticos y sociales que sustentan la acción docente, así como en analizar las concepciones, creencias y actitudes de los/as futuros/as profesionales hacia la inclusión. Además, es imprescindible que esta formación incorpore tanto fundamentos teóricos como prácticas reflexivas que permitan al/a la futuro/a docente cuestionar y fortalecer su compromiso con quienes serán sus estudiantes.

2 **Ampliación del marco de competencias profesionales docentes.** Se propone enriquecer el marco de competencias profesionales establecido por el Ministerio de Educación, incorporando aquellas que la investigación científica identifica como fundamentales para formar a profesionales capaces de contribuir al desarrollo de un sistema educativo inclusivo. Los planes de formación docente diseñados por las universidades deben garantizar la adquisición de competencias en áreas clave como la igualdad de género e interseccionalidad, la colaboración interdisciplinaria, las competencias socioemocionales, reflexivas, culturalmente sensibles y digitales y el diseño e implementación de pedagogías inclusivas. Este enfoque integral permitirá que el profesorado lidere de manera efectiva la transformación de la escuela en un espacio de aprendizaje inclusivo, equitativo y adaptado a las necesidades de todos los/as estudiantes.

3 **Fomento de las prácticas de colaboración.** La preparación de los y las futuros/as docentes para trabajar en equipo con otros/as profesionales y con las familias del alumnado debe iniciarse desde las primeras etapas de su formación. Las prácticas colaborativas deben convertirse en un eje transversal dentro de los planes de formación inicial, no como un complemento, sino como un componente esencial en la construcción de una formación integral. Estas prácticas, no solo fortalecerán las competencias profesionales de los y las futuros/as docentes, sino también las habilidades interpersonales necesarias para liderar y participar en iniciativas inclusivas. Además, promoverán una mentalidad de apoyo mutuo y cocreación de soluciones pedagógicas adaptadas a las diversas realidades presentes en el aula. Por

otro lado, estas prácticas ayudarán a los y las docentes en formación a comprender que la inclusión es un esfuerzo colectivo que exige la colaboración activa de toda la comunidad educativa. Al incorporar estas estrategias de manera sistemática, las Facultades de Educación estarán formando profesionales capaces de liderar procesos de transformación educativa hacia modelos más inclusivos y equitativos, construyendo espacios escolares en los que todas las voces sean escuchadas y valoradas.

4 **Participación en proyectos de investigación-acción e innovación**. Además de fomentar la colaboración, los conceptos de investigación e innovación deben integrarse como elementos fundamentales en la formación inicial del profesorado desde el inicio de su etapa universitaria. La participación activa de los y las futuros/as docentes en proyectos de investigación-acción durante su formación no solo potenciará sus competencias prácticas, sino que también consolidará en ellos una mentalidad crítica, reflexiva e innovadora. Este enfoque les permitirá conectar de manera efectiva la teoría con la práctica, preparándolos/as para enfrentar los desafíos complejos que encontrarán en los contextos educativos futuros. Estos proyectos contribuirán además al desarrollo de competencias avanzadas, como el análisis interseccional de las desigualdades educativas y la capacidad de diseñar soluciones creativas y adaptadas a las necesidades específicas del alumno/a y de sus entornos. Al integrar estas prácticas en los planos de formación, se promoverá la construcción de un profesorado capaz de liderar procesos de cambio pedagógico y de abordar la diversidad en las aulas con estrategias fundamentadas, innovadoras y transformadoras.

5 **Reconfiguración del prácticum**. La mejora de los planos de formación docente requiere una integración constante entre la teoría y la práctica, evitando su tratamiento como etapas aisladas o independientes. Este enfoque permite que los y las futuros/as docentes apliquen los conocimientos teóricos adquiridos sobre educación inclusiva desde el inicio de su formación mediante actividades prácticas, simulaciones y visitas a centros educativos. Tal integración no solo facilitará la comprensión de cómo se implementan los principios inclusivos en contextos reales, sino que también incrementa la seguridad y la competencia de los/as estudiantes para enfrentarse de manera autónoma a las realidades del aula. En este sentido, el prácticum constituye una oportunidad clave para consolidar esta integración, siempre que com-

bine prácticas de observación y de intervención supervisada de forma secuencial y progresiva. Para garantizar una experiencia formativa completa, se recomienda una estructura organizada en tres fases, con distintos niveles de profundización en competencias inclusivas:

- **Primera fase. Observación reflexiva.** Esta etapa debe centrarse en que el profesorado en formación observe la dinámica de aula en contextos inclusivos, prestando especial atención a cómo los/as docentes experimentados gestionan la diversidad, aplican estrategias de enseñanza inclusiva y promueven la convivencia escolar. El objetivo será que los y las futuros/as docentes analicen las prácticas observadas desde una perspectiva crítica, reflexionando sobre su potencial aplicación en sus propias prácticas futuras.
- **Segunda fase. Intervención supervisada**. En esta fase, el profesorado en formación debe pasar de la observación a la colaboración en el diseño y la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas bajo la supervisión de un tutor/a experimentado/a. Las actividades desarrolladas deberán atender a la diversidad del alumnado, incluyendo las motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de diferentes grupos, así como las necesidades específicas del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en aulas ordinarias. La supervisión continua por parte de tutores/as expertos/as será esencial para proporcionar retroalimentación constructiva y promover la mejora de las competencias inclusivas.
- **Tercera fase. Autonomía progresiva.** El profesorado en formación debe asumir mayores responsabilidades docentes, planificando y desarrollando unidades didácticas completas que incorporen metodologías inclusivas. El objetivo será que estos y estas futuros/as docentes apliquen estrategias que favorezcan la participación activa y el aprendizaje de todo el alumnado en el aula ordinaria, poniendo en práctica de manera autónoma los principios y herramientas aprendidas durante las fases previas.

Este modelo de prácticum progresivo no solo asegura una formación global y práctica, sino que también prepara a los y las futuros/as docentes para liderar procesos inclusivos en sus aulas desde una perspectiva fundamentada y efectiva. Por su parte, la evaluación del prácticum debe ser esencialmente formativa, orientada a garantizar

que los y las futuros/as docentes progresen en el desarrollo de competencias inclusivas a lo largo de las diferentes fases de las prácticas. Para ello, los criterios de evaluación deben contemplar aspectos clave como:

- La planificación y adaptación de la enseñanza desde un enfoque inclusivo.
- La gestión de la diversidad en el aula.
- Las estrategias de comunicación con el resto de los agentes educativos.
- La reflexión sobre la práctica docente.

Además, durante el prácticum resultará crucial generar espacios que promuevan la reflexión crítica sobre la implementación de la educación inclusiva en los centros educativos donde se llevan a cabo las prácticas. Estos espacios deben facilitar un análisis conjunto de los obstáculos, las buenas prácticas y los retos actuales en materia de inclusión, fomentando una reflexión orientada a la acción. Así, no solo contribuirá al desarrollo de habilidades prácticas, sino que también consolidará en los y las futuros/as docentes un compromiso sólido con los valores de la educación inclusiva desde el inicio de su trayectoria profesional.

Por otra parte, se destaca la necesidad de fortalecer la colaboración entre las universidades y los centros educativos colaboradores mediante encuentros periódicos entre tutores de prácticas escolares y el profesorado universitario. Este intercambio constante permitirá garantizar la coherencia entre los objetivos formativos de las universidades y las experiencias prácticas en las escuelas, promoviendo una formación más alineada. Por último, se sugiere establecer criterios más rigurosos para la selección de los centros educativos en los que el/la alumno/a realiza sus prácticas. Estos centros deben destacarse por implementar prácticas inclusivas ejemplares, sirviendo como modelos que inspiran a los y las futuros/as docentes y les permiten observar y aprender en contextos que priorizan la diversidad.

En conclusión, este trabajo subraya la necesidades de contar con una preparación docente integral que combine la teoría con la práctica y esté profundamente alineada con los principios de diversidad y equidad. Desde la ampliación y reorganización del prácticum hasta la incorporación de

estrategias de colaboración e innovación, estas propuestas buscan garantizar que los y las futuros/as docentes no solo comprendan la importancia de la inclusión, sino que también dispongan de las competencias, herramientas y actitudes necesarias para implementarla en contextos educativos reales.

La creación de una mentalidad inclusiva, el fortalecimiento de habilidades de trabajo en equipo y la adopción de enfoques pedagógicos innovadores son elementos fundamentales que permitirán a los/as nuevos/as docentes afrontar con éxito los retos de una escuela cada vez más diversa. Estas estrategias facilitarán la formación de profesionales capaces de liderar transformaciones en sus comunidades educativas, promoviendo entornos escolares inclusivos.

Y facilitarán que la formación inicial del profesorado se convierta en un motor clave para construir un sistema educativo más justo y accesible, en el que todos y todas los/as estudiantes, sin excepción, encuentren oportunidades para desarrollarse plenamente y alcanzar su máximo potencial.

8.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abellán, J., Sáez-Gallego, N. M., Reina, R., Ferriz, R. y Navarro-Patón, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, *28*(1), 143-156. https://archives.rpd-online.com/article/download/v28-n1-abellan-saez-reina-etal/2280-12647-1-PB.pdf.

Adebayo, S. B. y Heinz, M. (2023). 'Teachers should put themselves in their students' shoes': perspectives of parents from minority-ethnic backgrounds on schooling in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2175269.

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades.* Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-es.pdf.

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa. https://n9.cl/s4l7x.

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2018). *Country policy review and analysis: Spain*. Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa. https://www.european-agency.org/projects/country-policy-review-and-analysis.

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2020). *Teacher professional learning for inclusion: an analysis of country policies in Europe*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4I_Synthesis_Report.pdf.

Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2022). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf.

Al-Rashaida, M. y Massouti, A. (2024). Assessing the efficacy of online teacher training programs in preparing pre-service teachers to support students with special educational needs in mainstream classrooms in the UAE: a case study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *24*(1), 188-200. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12624.

Álvarez, J. L. y Buenestado, M. (2016). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, *26*(3), 627-645. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551.

Andrews, D., Walton, E. y Osman, R. (2021). Constraints to the implementation of inclusive teaching: a cultural historical activity theory approach. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(13), 1508-1523. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1620880.

Anglim, J., Prendeville, P. y Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational psychology in practice*, *34*(1), 73-88. https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1391750.

Aramendi Jauregui, P., Arburua Goienetxe, R. M. y Buján Vidales, K. (2017). El aprendizaje basado en la indagación en la enseñanza secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, *36*(1), 109-124. https://doi.org/10.6018/rie.36.1.278991.

Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., Fernández-Solana, J. y González-Bernal, J. J. (2023). Perceptions and preparedness of secondary teacher trainees to foster inclusive schools for all. *Frontiers in Education*, 8, 1242623. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1242623.

Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal-Frutos, A., Alcaraz-Garcia, S. y de Haro-Rodriguez, R. (2021). Teacher training for the construction of classrooms open to inclusion. *Revista de Educación*, *393*, 35-63. https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89651/65516.

Arnaiz-Sánchez, P., de Haro-Rodríguez, R., Caballero, C. M. y Martínez-Abellán, R. (2023). Barriers to educational inclusion in initial teacher training. *Societies*, *13*(2), 31. https://doi.org/10.3390/soc13020031.

Arnaiz-Sánchez, P., de Haro-Rodríguez, R. y Maldonado Martínez, R. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, *8*(1), 18-24. https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.321.

Arvelo-Rosales, C. N., Alegre de la Rosa, O. M. y Guzmán-Rosquete, R. (2021). Initial training of primary school teachers: development of competencies for inclusion and attention to diversity. *Education Sciences*, *11*(8), 413. https://doi.org/10.3390/educsci11080413.

Baidoo-Anu, D., Gyamerah, K., Mahama, I. y Ofori-Sasu, E. (2023). Towards classroom inclusivity: exploring K-12 teachers' sensitivity to cultural diversity. *Culture and Education*, *35*(4), 938-975. https://doi.org/10.1080/11356405.2023.2200590.

Beasy, K., Kriewaldt, J., Trevethan, H., Morgan, A. y Cowie, B. (2020). Multiperspectivism as a threshold concept in understanding diversity and inclusion for future teachers. *The Australian Educational Researcher*, *47*(5), 893-909. https://doi.org/10.1007/s13384-019-00376-6.

Bertills, K., Granlund, M. y Augustine, L. (2019). Inclusive teaching skills and student engagement in physical education. *Frontiers in Education*, *4*(74). https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00074.

Bok, H. y Queluz, T. (2004). Locating and selecting appraisal studies for reviews. *Chest Journal*, *125*(2), 798. https://doi.org/10.1378/chest.125.2.798.

Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. 3rd ed. C.S.I.E.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice para la inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva.

Borremans, L. F. y Spilt, J. L. (2022). Development of the competence measure of individual teacher-student relationships (COMMIT): insight into the attitudes, knowledge, and self-efficacy of pre-service teachers. *Frontiers in Education*, *7*, 831468. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.831468.

Boyle, C., Barrell, C., Allen, K. A. y She, L. (2023). Primary and secondary pre-service teachers' attitudes towards inclusive education. *Heliyon*, *9*(11). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22328.

Brennan, A. y Canny, A. (2023). Problematising Irish student-teachers' (dis) engagement with sociology of education in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *130*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104173.

Briñol, P., Petty, R. E. y Guyer, J. J. (2019). Historical view on attitudes and persuasion. En *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.510.

Büssing, A. G., Menzel, S., Schnieders, M., Beckmann, V. y Basten, M. (2019). Values and beliefs as predictors of pre-service teachers' enjoyment of teaching in inclusive settings. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(1), 8-23. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12474.

Cabero-Almenara, J., Guillén-Gámez, F. D., Ruiz-Palmero, J. y Palacios-Rodríguez, A. (2022). Teachers' digital competence to assist students with functional diversity: identification of factors through logistic regression methods. *British Journal of Educational Technology*, *53*(1), 41-57. https://doi.org/10.1111/bjet.13151.

Cabrera-Cuadros, V., Soto-García, C. y López-Carretero, A. (2021). Teacher's knowledge experience in initial training: reflections from an inclusive education course. *Revista Electrónica Educare*, *25*(3), 125-144. https://doi.org/10.15359/ree.25-3.8.

Cabrera-Vázquez, A., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Gil del Pino, C. y Falla, D. (2022). Desconexión moral cívica, empatía y actitudes de futuros docentes hacia la diversidad cultural. *Aula Abierta*, *51*(3), 285-292. https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.285-292.

Carrillo-López, P. J. y Hernández-Gutiérrez, A. A. (2022). Competencia digital de los docentes canarios para atender a la diversidad funcional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *25*(1), 1-17. https://doi.org/10.6018/reifop.496281.

Caurcel Cara, M. J., Crisol Moya, E. y Gallardo-Montes, C. D. P. (2021). Mathematics preservice trainee teachers' perceptions of attention to diversity in initial training as secondary education teachers. *Mathematics*, *9*(14), 1697. https://doi.org/10.3390/math9141697.

Chao, C. N. G., Forlin, C. y Ho, F. C. (2016). Improving teaching self-efficacy for teachers in inclusive classrooms in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, *20*(11), 1142-1154. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1155663.

Chao, C. N. G., Lai, F. T. T., Ji, M., Lo, S. K. y 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.

Chhetri, K., Spina, N. y Carrington, S. (2023). Teacher education for inclusive education in Bhutan: perspectives of pre-service and beginning teachers. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(3), 303-318. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1841840.

Chow, W. S. E. (2023). Examining factors influencing teachers' intentions in implementing inclusive practices in Hong Kong classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *24*(2), 376-388. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12632.

Collado-Sanchís, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I. y Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar*, *56*(2), 509-523. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117.

Colomo-Magaña, E., Colomo-Magaña, A. y Basgall, L. (2023). Pre-service teachers' perceptions of the role of ICT in attending to students with functional diversity. *Education and Information Technologies*, *28*, 9379-9395. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11212-3.

Comisión Europea (2010). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020. Un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Comisión Europea. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:es:PDF.

Comisión Europea (2017a). *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education. Annex 1: Country fiches*. Comisión Europea. https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/48a3dfa1-1db3-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en.

Comisión Europea (2017b). *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education. Final Report*. Comisión Europea. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en.

Cotrina García, M., García García, M. y Caparrós Martín, E. (2017). *Two in the classroom: pedagogical partners as an inclusive co-teaching strategy in preservice secondary teachers*. *Aula Abierta*, *46*(2), 57-64. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6060635.pdf.

Crisol-Moya, E., Caurcel-Cara, M. J., Peregrina-Nievas, P. y Gallardo-Montes, C. D. P. (2023). Future mathematics teachers' perceptions towards Inclusion in Secondary Education: University of Granada. *Education Sciences*, *13*(3), 245. https://doi.org/10.3390/educsci13030245.

Crisol Moya, E. C. y Caurcel Cara, M. J. (2020). Percepciones de los estudiantes de la especialidad de lengua extranjera-inglés sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Onomázein*. *Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (6), 167-188. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7472712.pdf.

Crispel, O. y Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(9), 1079-1090. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590.

Dharan, V. M. (2015). Beginning teachers and diversity–why the need for extended critical professional support. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *43*(1), 61-74. https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.940840.

Díaz Santa María, Y. y Molina Saorín, J. (2022). The right to inclusive quality education: primary school teachers' perceptions based on the EPREPADI-1 Scale. *Sustainability*, *14*(9), 5063. https://doi.org/10.3390/su14095063.

Dörrenbächer-Ulrich, L., Stark, L. y Perels, F. (2020). Profiles of teachers' concerns about heterogeneity in classrooms. *Educational Research and Evaluation*, *26*(7-8), 433-459. https://doi.org/10.1080/13803611.2021.1977153.

Dovigo, F. (2020). Through the eyes of inclusion: an evaluation of video analysis as a reflective tool for student teachers within special education. *European Journal of Teacher Education*, *43*(1), 110-126. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693996.

Echeita, G. (2019). *Sueño de una noche de verano*. Octaedro.

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.

España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.

España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, pp. 122868-122953.

España. Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, p. 53735-53738.

España. Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, p. 53747-53750.

España. Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 2007, núm. 312, p. 53751-53753.

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M. y Fernández-Cerero, J. (2022). Are primary education teachers trained for the use of the technology with disabled students? *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, *17*. https://doi.org/10.1186/s41039-022-00195-x.

Fernández Muñoz, A. y Durán Rojas, D. (2020). Actuar-enseñar entre la diversidad: construyendo educación inclusiva en Atacama. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(2), 71-88. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.004.

Florian, L. (2008). Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, *35*(4), 202-208. https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x.

Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: a transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, *47*(1), 5-14. http://www.scotedreview.org.uk/media/scottish-educational-review/articles/2015/2015_47-1_May_03_Florian.pdf.

Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *14*(7), 649-653.

Gaggioli, C. y Sannipoli, M. (2021). Improving the training of support teachers in Italy: The results of a research on attitudes aimed at students with intellectual disabilities. *Science Insights Education Frontiers*, 8(2), 1037-1057.

Gaitas, S. y Alves Martins, M. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, *21*(5), 544-556. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180.

Gale, T., Mills, C. y Cross, R. (2017). Socially inclusive teaching: belief, design, action as pedagogic work. *Journal of Teacher Education*, *68*(3), 345-356. https://doi.org/10.1177/0022487116685754.

Gilor, O. y Katz, M. (2021). From normalisation to inclusion: effects on pre-service teachers' willingness to teach in inclusive classes. *International Journal of Inclusive Education*, *25*(4), 466-481. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1559365.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Orgaz Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, *46*(2), 33-40. https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.33-40.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *23*(1), 243-263. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153.

Görel, G., Franzen, K. y Hellmich, F. (2023). Primary school teachers' perspectives on the quality of inclusive education. *Teachers and Teaching*, *30*(3), 327-340. https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2252347.

Grimminger-Seidensticker, E. y Seyda, M. (2022). Enhancing attitudes and self-efficacy toward inclusive teaching in physical education pre-service teachers: results of a quasi-experimental study in physical education teacher education. *Frontiers in Education*, *7*, 909255. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.909255.

Hancock, C. L., Morgan, C. W. y Holly Jr, J. (2021). Counteracting dysconscious racism and ableism through fieldwork: applying DisCrit classroom ecology in early childhood personnel preparation. *Topics in Early Childhood Special Education*, *41*(1), 45-56. https://doi.org/10.1177/0271121421989797.

Hanna, H. (2023). A critical review of international research into pre-service teachers' beliefs and practices when teaching migrant learners. *London Review of Education*, *21*(1), 21. https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.21.

Hassanein, E. E., Alshaboul, Y. M. e Ibrahim, S. (2021). The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. *Heliyon*, *7*(9). https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07925.

Hellmich, F., Löper, M. F. y Görel, G. (2019). The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms–a study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*, 36-48. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12476.

Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D. y Rubia-Avi, M. (2021). Coeducation and citizenship: a study on initial teacher training in sexual equality and diversity. *Sustainability*, *13*(9), 5233. https://doi.org/10.3390/su13095233.

Hinojosa Pareja, E. F. y López López, M. (2018). Interculturality and teacher education: a study from pre-service teachers' perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, *43*(3), 74-92. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1174171.pdf.

Huertas-Abril, C. A. y Palacios-Hidalgo, F. J. (2023). LGBTIQ+ education for making teaching inclusive? Voices of teachers from all around the world. *Environment and Social Psychology*, *8*(1). https://doi.org/10.18063/esp.v8.i1.1550.

Huong, V. T. M., Tung, N. T. T., Hong, T. T. M. y Hung, D. H. (2020). Partnerships between teacher education universities and schools in practicum to train pre-service teachers of Vietnam. *International Journal of Higher Education*, *9*(5), 134-152. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n5p134.

Izuzquiza Gasset, D. I., Echeita Sarrionandia, G. E. y Simón Rueda, C. S. (2015). La percepción de estudiantes egresados de magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser 'profesorado inclusivo': un estudio preliminar. *Tendencias pedagógicas*, (26), 197-216.

Keppens, K., Consuegra, E., de Maeyer, S. y Vanderlinde, R. (2021). Teacher beliefs, self-efficacy and professional vision: disentangling their relationship in the context of inclusive teaching. *Journal of Curriculum Studies*, *53*(3), 314-332. https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1881167.

Kunz, A., Luder, R. y Kassis, W. (2021). Beliefs and attitudes toward inclusion of student teachers and their contact with people with disabilities. *Frontiers in Education, 6*, 650236. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.650236.

Kuyini, A. B., Alhassan, M. A., Mangope, B. y Major, T. E. (2023). Norwegian teachers: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18. https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2245478.

Kuyini, A. B., Yeboah, K. A., Das, A. K., Alhassan, A. M. y Mangope, B. (2016). Ghanaian teachers: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *20*(10), 1009-1023. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145261.

Laletas, S., Grove, C., Sharma, U., OToole, T. y Kaukko, M. (2022). Breaking down the walls of the 'Ivory Tower': critical reflections on how co-teaching partnerships can bridge the gap between inclusive education theory and practice. *Teachers and Teaching*, *28*(4), 475-495. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062742.

Leiva, R., Herrera, C., Núñez, M. y Gallego, C. (2022). Diversity and inclusion: biographical experiences and questioning of initial teacher education. *Human Review. International Humanities Review*, *13*(2), 1-17. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4022.

Leiva-Olivencia, J. J., López-Berlanga, M. C., Miñán Espigares, A. y Villegas Lirola, F. (2021). Compulsory education teachers' perceptions of resources, extracurricular activities and inclusive pedagogical training in Spain. *Sustainability*, *13*(9), 5171. https://doi.org/10.3390/su13095171.

Letzel, V., Pozas, M. y Schneider, C. (2023). Challenging but positive! An exploration into teacher attitude profiles towards differentiated instruction (DI) in Germany. *British Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 1-16. https://doi.org/10.1111/bjep.12535.

Lindblom, A., Dindar, K., Soan, S., Kärnä, E., Roos, C. y Carew, M. T. (2019). Predictors and mediators of European student teacher attitudes toward autism spectrum disorder. *Teaching and Teacher Education*, *89*(102993), 1-10. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102993.

Lindner, K. T., Alnahdi, G. H., Wahl, S. y Schwab, S. (2019). Perceived differentiation and personalization teaching approaches in inclusive classrooms: perspectives of students and teachers. *Frontiers in Education*, *4*(58). https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00058.

Llompart-Esbert, J. y Masats, D. (2023). La formación del profesorado para la educación lingüística y culturalmente inclusiva: relato de una experiencia de aprendizaje-servicio en un Trabajo de Fin de Grado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *26*(2), 103-114. https://doi.org/10.6018/reifop.559471.

López Gil, M., Amores Fernández, F. J. y Vázquez Recio, R. M. (2022). El profesorado y el alumnado ante el fracaso y el abandono educativo: encuentros y desencuentros. *Revista Complutense de Educación*, *33*(4), 657-666. https://doi.org/10.5209/rced.76477.

Maestre Espejo, M. M., Nail Kröyer, O. y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2017). Desarrollo de competencias TIC y para la educación inclusiva en la formación inicial práctica del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, *69*(3), 57–72. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2017.51110.

Makoelle, T. M. y Burmistrova, V. (2021). Teacher education and inclusive education in Kazakhstan. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1889048.

Manzano-León, A., Aguilar-Parra, J. M., Rodríguez-Moreno, J. y Ortiz-Colón, A. M. (2022). Gamification in initial teacher training to promote inclusive practices: a qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(13), 8000. https://doi.org/10.3390/ijerph19138000.

Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, Ó. (2022). Promoción de la inclusión educativa en la formación docente a través de la aplicación de aprendizaje-servicio universitario en el ámbito de la diversidad funcional. *Retos*, 45, 163-173. https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92688.

Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Capella-Peris, C. y Gil-Gómez, J. (2023). Service-learning and motor skills in initial teacher training: doubling down on inclusive education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 152, 82-89.

Márquez, C. y Fuentes, S. (Coord.) (2023). *Estudio sobre la transformación de las escuelas en espacios inclusivos y accesibles.* Real Patronato sobre Discapacidad.
https://www.siis.net/documentos/ficha/586656.pdf.

Massouti, A. (2021). Pre-service teachers' perspectives on their preparation for inclusive teaching: implications for organizational change in teacher education. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(1).
https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2021.1.10611.

Maynard, D. M. B., Jules, M. A. y Marshall, I. A. (2023). Unearthing the common core for reflective teacher training in Antigua and Barbuda, England, and Canada. *Power and Education*, *15*(1), 85-101.
https://doi.org/10.1177/17577438221109916.

McCracken, T., Chapman, S. y Piggott, B. (2023). Inclusion illusion: a mixed-methods study of preservice teachers and their preparedness for inclusive schooling in Health and Physical Education. *International Journal of Inclusive Education*, *27*(4), 507-525.
https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1853259.

Medina-García, M., Doña-Toledo, L., Higueras-Rodríguez, L. y Lázaro, M. N. (2022). El profesorado y el uso de las TIC para la accesibilidad universal: ¿hacia dónde vamos? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *26*(3), 461-481.
https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.24098.

Meneses, E. L. y Cerero, J. F. (2020). Tecnologías de la información y la comunicación y diversidad funcional. Conocimiento y formación del profesorado en Navarra. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (14), 59-75.

Mihić, S. S., Vorkapić, S. T. y Čepić, R. (2022). Teachers' competencies for inclusive teaching: relation to their professional development and personality. *European Journal of Contemporary Education*, *11*(2), 446-458.
https://doi.org/10.13187/ejced.2022.2.446.

Millán, C., González-García, G., Bustos, C., Sepúlveda, S. y Acevedo, V. (2023). Initial training and diversity in a Chilean university: conceptualizations, emotional responses, and challenges. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *32*(6), 833-840.
https://doi.org/10.1007/s40299-022-00699-6.

Miralles-Cardona, C., Cardona-Moltó, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XX1*, *23*(2), 231-257.
https://doi.org/10.5944/educXX1.23899.

Montenegro Rueda, M. y Fernández Cerero, J. (2019). Main barriers to ICT teacher training and disability. *Research in Social Sciences and Technology*, *4*(2), 96-114.
https://doi.org/10.46303/ressat.04.02.7.

Mooney Simmie, G. y Lang, M. (2018). Deliberative teacher education beyond boundaries: discursive practices for eliciting gender awareness. *Teachers and Teaching*, *24*(2), 135-150. https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1370420.

Moriña-Díaz, A. (2019). Prácticas docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria. *Aula Abierta*, *48*(3), 331-338. https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338.

Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B. y Pinya-Medina, C. (2021). Formación inicial en inclusión en los Grados de Maestro en Educación Primaria. *Siglo Cero*, *52*(4), 9-27. https://doi.org/10.14201/scero2021524927.

Muñoz-Martínez, Y., Domínguez-Santos, S., de la Sen-Pumares, S. y Laborda, J. G. (2022). Teachers' professional development through the education practicum: a proposal for university-school collaboration. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. *17*(2). 464-478. https://doi.org/10.18844/cjes.v17i2.6832.

Navarro Mateos, C., Pérez López, I. J. y Femia, P. (2021). La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática. *Retos*, *42*, 507-516. https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87384.

Nel, M., Hay, J., Bekker, T., Beyers, C., Pylman, N., Alexander, G. y Matoti, S. (2023). Exploring the perceptions of lecturers and final year students about the infusion of inclusion in initial teacher education programmes in South Africa. *Frontiers in Education*, *8*, 1024054. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1024054.

Opoku, M. P., Nketsia, W., Alzyoudi, M., Dogbe, J. A. y Agyei-Okyere, E. (2020). Twin-track approach to teacher training in Ghana: exploring the moderation effect of demographic variables on pre-service teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, *41*(3), 358-377. https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1724888.

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Organización de las Naciones Unidas. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Ministerio de Educación y Ciencia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro: conclusiones y recomendaciones de la 48.ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE)*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_spa.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020a). *Global Education Monitoring Report. Inclusion and education: all means all*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020b). Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447.

Orozco, I. y Moriña, A. (2023). How to become an inclusive teacher? Advice from Spanish educators involved in early childhood, primary, secondary and higher education. *European Journal of Special Needs Education*, *38*(5), 629-644. https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2145688.

Ortega-Sánchez, D., Blanch, J. P., Quintana, J. I., Cal, E. S. D. L. y de la Fuente-Anuncibay, R. (2021). Hate speech, emotions, and gender identities: a study of social narratives on Twitter with trainee teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(8), 4055. https://doi.org/10.3390/ijerph18084055.

Ortiz-Jiménez, L., Figueredo-Canosa, V., Castellary López, M. y López Berlanga, M. C. (2020). Teachers' perceptions of the use of ICTs in the educational response to students with disabilities. *Sustainability*, *12*(22), 9446. https://doi.org/10.3390/su12229446.

Palomino, M. D. C. P. (2018). Information and communication technologies and inclusive teaching: perceptions and attitudes of future early childhood and primary education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, *76*(3), 380-392. https://oaji.net/articles/2017/457-1529089863.pdf.

Palominos Bastias, M. R. y Marcelo García, C. (2021). Uso de tecnologías digitales para atender necesidades educativas especiales en la formación docente del educador diferencial. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (61), 231-256. https://doi.org/10.12795/pixelbit.78020.

Pantić, N. y Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 27311.

Paz-Maldonado, E., Silva-Peña, I. y Lara, C. A. S. (2023). Desafíos y reflexiones en la formación de docentes universitarios inclusivos: una indagación narrativa autobiográfica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29, e0008. https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0008.

Pei, J., Job, J., Poth, C., O'Brien-Langer, A. y Tang, W. (2015). Enhancing learning environments for students affected by fetal alcohol spectrum disorders: an exploratory study of Canadian pre-service teacher knowledge and conceptions. *Journal of Education and Training Studies*, *3*(5), 134-143. https://doi.org/10.11114/jets.v3i5.955.

Pérez-Castejón, D. (2023). Practices and intellectual requirements for attaining inclusive education and social justice in initial teacher education: ethnography. *Ethnography and Education*, *18*(1), 112-126. https://doi.org/10.1080/17457823.2023.2186740.

Rappoport, S., Mena, M. S., Rueda, C. S. y Sarrionandia, G. E. (2019). Comprendiendo los sistemas de apoyo para la inclusión: tres experiencias inspiradoras. *Culture and Education, Cultura y Educación*, *31*(1), 135-151.

Rebollo-Quintela, N. y Losada-Puente, L. (2023). El maestro en Educación Infantil ante la educación inclusiva: competencias y necesidades. *Publicaciones*, *52*(2), 35-76. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i2.22237.

Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G. y Krämer, P. (2019). Pre-service teachers' beliefs about inclusive education before and after multicompared to mono-professional co-teaching: an exploratory study. *Frontiers in Education*, *4*, 101. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00101.

Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, *61*, 164-178. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.007.

Rodríguez-Ferrer, J. M., Manzano-León, A. y Aguilar-Parra, J. M. (2023). Game-based learning and service-learning to teach inclusive education in higher education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(4), 3285. https://doi.org/10.3390/ijerph20043285.

Rojo-Ramos, J., Ferrera-Granados, C., Fernández-Guerrero, M., Manzano-Redondo, F., Garcia-Gordillo, M. Á., Polero, P. y Adsuar, J. C. (2020). A descriptive study on the training and attitude of future teachers towards educational inclusion. *Sustainability*, *12*(19), 8028. https://doi.org/10.3390/su12198028.

Rosselló Ramón, M. R. y de la Iglesia Mayol, B. (2021). El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente. *Revista Complutense de Educación*, *32*(3), 37. https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/70173.

Sainz-Gómez, M., Bermejo, R. y Ruiz-Melero, M. J. (2024). Emotional knowledge in a sample of university students. *Sustainability*, *16*(2), 846. https://doi.org/10.3390/su16020846.

Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Zagalaz-Sánchez, M. L. y Cachón-Zagalaz, J. (2023). Emotional intelligence, quality of life, and concern for gender perspective in future teachers. *Sustainability, 15*(4), 3640. https://doi.org/10.3390/su15043640.

Sanahuja, A., Barrera, M., Márquez, C. y Yahari, H. (2024). *PractiDUA. Guía práctica para abordar el Diseño Universal para el Aprendizaje a través de rincones.* Real Patronato sobre Discapacidad.

https://www.siis.net/documentos/ficha/596449.pdf

Sánchez-Meca, J. (2003). La revisión del estado de la cuestión: el meta-análisis. En C. Camisón, M. J. Olta y M. L. Flor (Eds.), *Enfoques, problemas y métodos de investigación en Economía y Dirección de Empresas. Tomo I* (pp. 101-110). Universitat Jaume I.

Sánchez-Serrano, J. M., Alba Pastor, C. y Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, (393). https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89856/65623.

Sánchez Serrano, S., Pedraza Navarro, I. y Donoso González, M. (2022). ¿Cómo hacer una revisión sistemática siguiendo el protocolo PRISMA?: usos y estrategias fundamentales para su aplicación en el ámbito educativo a través de un caso práctico. *Bordón. Revista de pedagogía*, *74*(3), 51-66. https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95090.

Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C. y Echeita Sarrionandia, G. (2019). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, *34*(4), 441-454. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1533094.

Schwab, S. y Alnahdi, G. H. (2020). Do they practise what they preach? *Journal of Research in Special Educational Needs*, *20*(4), 321-330. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12492.

Sharma, U., Sokal, L., Wang, M. y Loreman, T. (2021). Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: a multi-national study. *Teaching and Teacher Education*, *107*, 103506. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103506.

Shuker, M. J. y Cherrington, S. (2016). Diversity in New Zealand early childhood education: challenges and opportunities. *International Journal of Early Years Education*, *24*(2), 172-187. https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1155148.

Simón, C., Echeita, G. y Sandoval, M. (2018). La incorporación de la voz del alumnado a la 'Lesson Study' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Culture and Education*, *30*(1), 205-225.

Simón Medina, N., del Valle Díaz, S., de Cisneros de Britto, J. C. y Rodríguez Torres, J. (2023). Otra mirada docente hacia la discapacidad. *Revista Española de Sociología*, *32*(2), a159. https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.159.

Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., Young, G., Metsala, J., Aylward, L., Katz, J., Lyons, W., Thompson, S. y Cloutier, S. (2016). Teaching in inclusive classrooms: efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, *20*(1), 1-15. https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501.

Stamatović, J., Maksimović, J. y Zlatić, L. (2019). Future teachers' social competences for inclusion. *Croatian Journal of Education*, *21*(3), 965-988. https://doi.org/10.15516/cje.v21i3.2984.

Stunell, K. (2021). Supporting student-teachers in the multicultural classroom. *European Journal of Teacher Education*, *44*(2), 217-233. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1758660.

Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & Society*, *32*(3), 401-422. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992.

Toledo Morales, P. y Llorente Cejudo, M. C. (2016). Initial teacher training in the use of Information and Communications Technology (ICT) for education of the disabled. *Digital Education Review*, (30), 135-146. https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/14540.

Triviño-Amigo, N., Mendoza-Muñoz, D. M., Mayordomo-Pinilla, N., Barrios-Fernández, S., Contreras-Barraza, N., Gil-Marín, M., Castillo, D., Galán-Arroyo, C. y Rojo-Ramos, J. (2022). Inclusive education in primary and secondary school: perception of teacher training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(23), 15451. https://doi.org/10.3390/ijerph192315451.

Waitoller, F. R. y Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of educational research*, *83*(3), 319-356.

Walker, N. (2023). Prioritising content to enhance preservice teachers' preparedness for inclusive education: implications for online learning. *International Journal of Whole Schooling*, *19*(1), 1-26. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1384409.pdf.

Walton, E. y Rusznyak, L. (2020). Cumulative knowledge-building for inclusive education in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *43*(1), 18-37. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1686480.

Wang, L., Wang, M. y Wen, H. (2015). Teaching practice of physical education teachers for students with special needs: an application of the theory of planned behaviour. *International Journal of Disability, Development and Education*, *62*(6), 590-607. https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1077931.

Weber, K. E. y Greiner, F. (2019). Development of pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards inclusive education through first teaching experiences. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*(1), 73-84. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12479.

Williams-Brown, Z., Hodkinson, A. y Jopling, M. (2023). Mission impossible: inclusive teaching in a standards-driven system. *Education*, 3-13, *52*(8), 1464-1476. https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2155066.

Wilson, C., Woolfson, L. M., Durkin, K. y Elliott, M. A. (2016). The impact of social cognitive and personality factors on teachers' reported inclusive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, *86*(3), 461-480. https://doi.org/10.1111/bjep.12118.

Wilson, C., Woolfson, L. M. y Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(2), 218-234. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1455901.

Wilson, C., Woolfson, L. M. y Durkin, K. (2022). The impact of explicit and implicit teacher beliefs on reports of inclusive teaching practices in Scotland. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(4), 378-396. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1658813.

Woo, H., Cumming, T. M. y O'Neill, S. C. (2024). South Korean University lecturers' opinions about initial teacher education in gifted education. *Journal of Advanced Academics*, 35(3), 482-508. https://doi.org/10.1177/1932202X241230712.

Woodcock, S., Gibbs, K., Hitches, E. y Regan, C. (2023). Investigating teachers' beliefs in inclusive education and their levels of teacher self-efficacy: are teachers constrained in their capacity to implement inclusive teaching practices? *Education Sciences*, *13*(3), 280. https://doi.org/10.3390/educsci13030280.

Woodcock, S. y Vialle, W. (2016). An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties. *Learning and Individual Differences*, *45*, 252-259. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.021.

9.
ANEXOS

ANEXO 1. RESUMEN EJECUTIVO

La educación inclusiva es esencial para garantizar una educación de calidad y equitativa para todo el alumnado, reconociendo, respetando y acogiendo la diversidad en todas sus formas.

El informe *La formación inicial docente para la educación inclusiva* examina los desafíos y oportunidades en la preparación del profesorado para atender la diversidad en el aula, alineándose con los principios de inclusión establecidos por organismos internacionales y la legislación española. A través de una revisión sistemática de la literatura científica nacional e internacional, que ahonda en identificar patrones, vacíos y oportunidades de mejora en los programas de formación docente, se identifican competencias clave para que los y las futuros/as docentes puedan implementar prácticas inclusivas efectivas y promover la equidad educativa.

La educación inclusiva busca garantizar el acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado, respetando la diversidad y eliminando barreras al acceso, el progreso y la participación educativa.

Sin embargo, en España, persisten prácticas tradicionales que dificultan la inclusión efectiva, como currículos rígidos, falta de colaboración entre actores educativos y una formación docente insuficiente. A pesar de los avances legislativos, como la LOMLOE, la preparación del profesorado continúa centrada en modelos integradores, dejando de lado un enfoque inclusivo que atienda a toda la diversidad del alumnado. Las principales deficiencias de la formación inicial docente actual son:

- Excesiva teoría, sin suficiente práctica supervisada en entornos inclusivos.
- Enfoque centrado en discapacidad, ignorando otras diversidades.
- Falta de integración transversal de competencias inclusivas en los planes de estudio.

Por ello, la presente investigación propone que, en la formación inicial docente, el futuro profesorado alcance competencias transversales clave que faciliten que estos y estas profesionales promuevan dinámicas transformadoras en sus comunidades educativas. Para ello, es necesario que el futuro profesorado desarrolle las siguientes competencias:

- Reflexivas: promueven la autoevaluación crítica de las creencias y actitudes docentes hacia la diversidad.
- Socioemocionales: fomentan un clima de confianza y respeto en el aula.
- Colaborativas: facilitan el trabajo en equipo con colegas, familias y comunidades educativas.
- En pedagogías inclusivas: enfocadas en incorporar los conocimientos previos del alumnado y atender a sus distintos ritmos y estilos de aprendizaje.
- De género: para educar en igualdad a niñas y niños y erradicar las desigualdades de género.
- Culturalmente sensibles: con el fin de integrar los antecedentes socioculturales del alumnado y facilitar su sentido de pertenencia al aula y la escuela.
- Digitales inclusivas: aplicar las TIC en el ámbito educativo y favorecer con ellas la flexibilización y personalización del currículo al alumnado.

Gracias al desarrollo de dichas competencias, el futuro profesorado avanzará en derribar sus principales barreras endógenas, referidas a: concepciones limitantes sobre la diversidad y su gestión en el aula, baja autoe-

ficacia docente en entornos diversos y actitudes contradictorias hacia la inclusión, influenciadas por falta de formación y experiencias prácticas. Y por ello, de forma más concreta, se proponen las siguientes recomendaciones a incorporar en los planes de formación inicial docente:

1. Incorporar competencias inclusivas como eje transversal en los currículos de formación inicial.
2. Diseñar programas prácticos con experiencias en aulas diversas y supervisión continua.
3. Promover una cultura escolar colaborativa y abierta, involucrando a todos los actores educativos.
4. Actualizar las normativas y asegurar una implementación homogénea de dichos planes de estudio en todas las universidades.

El informe concluye que una formación docente robusta y práctica es esencial para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo y equitativo, contribuyendo al desarrollo sostenible y la justicia social.

La oficina de lo fácil

ANEXO 2.
RESUMEN LECTURA FÁCIL

Esta es la adaptación en lectura fácil
del resumen de un informe
sobre la formación que deben tener
los profesores y profesoras
para que la educación inclusiva sea real.

La educación inclusiva es importante
porque respeta y acepta las diferencias de cada persona
y permite que todas las personas
aprendan juntas.

Este informe habla sobre:

1. Los problemas y oportunidades
   que tienen los profesores y profesoras
   para enseñar en clases
   con alumnos y alumnas diversos.
2. Las competencias o habilidades
   que necesitan las profesoras y profesores
   para enseñar de forma inclusiva.
3. Cómo mejorar la formación
   de las profesoras y profesores
   para que todas las personas puedan aprender.

Para hacer este informe
se han usado estudios nacionales e internacionales.
Se han buscado situaciones que se repiten,
problemas y posibles mejoras.

¿Qué es la educación inclusiva?

La oficina de lo fácil

La educación inclusiva permite que todas las personas aprendan.
Adapta las clases a las necesidades de cada alumno y alumna.
Y elimina barreras que no permiten aprender.

En España hay problemas que dificultan esta educación:

- Los contenidos de clase no se adaptan.
- Falta colaboración.
- Los profesores y profesoras no tienen suficiente formación.
- Aunque hay nuevas leyes,
- las profesoras y profesores siguen usando modelos antiguos.
- Estos modelos no ayudan a todos los alumnos y alumnas.

Además la formación que reciben
los profesores y profesoras
tiene algunos problemas:

- Hay demasiada teoría.
- Falta práctica con alumnas
  y alumnos diversos.
- Se habla mucho de discapacidad
- y se olvida a otras personas diferentes.
- Las habilidades inclusivas
  no se enseñan en todas las asignaturas.

¿Qué propone este informe?

La oficina de lo fácil

El informe dice que hay que mejorar la formación
para que los profesores y profesoras puedan
hacer cambios en sus clases.
y asegurar que todo el mundo aprenda.

El profesorado debe aprender estas habilidades:

1. Reflexionar sobre sus ideas:
Reflexionar significa pensar sobre lo que creen.

2. Crear buen ambiente en clase:
Deben respetar y cuidar a las alumnas y alumnos.

3. Trabajar en equipo:
Colaborar con familias y compañeros de trabajo.

4. Enseñar de forma inclusiva:
Adaptar las clases a cada alumno o alumna.

5. Igualdad para niñas y niños:
Enseñar a niños y niñas por igual.

6. Respetar otras culturas:
Valorar de dónde viene cada persona.

7. Usar tecnología para ayudar:
Usar ordenadores y tablets para adaptar las clases.

La oficina de lo fácil

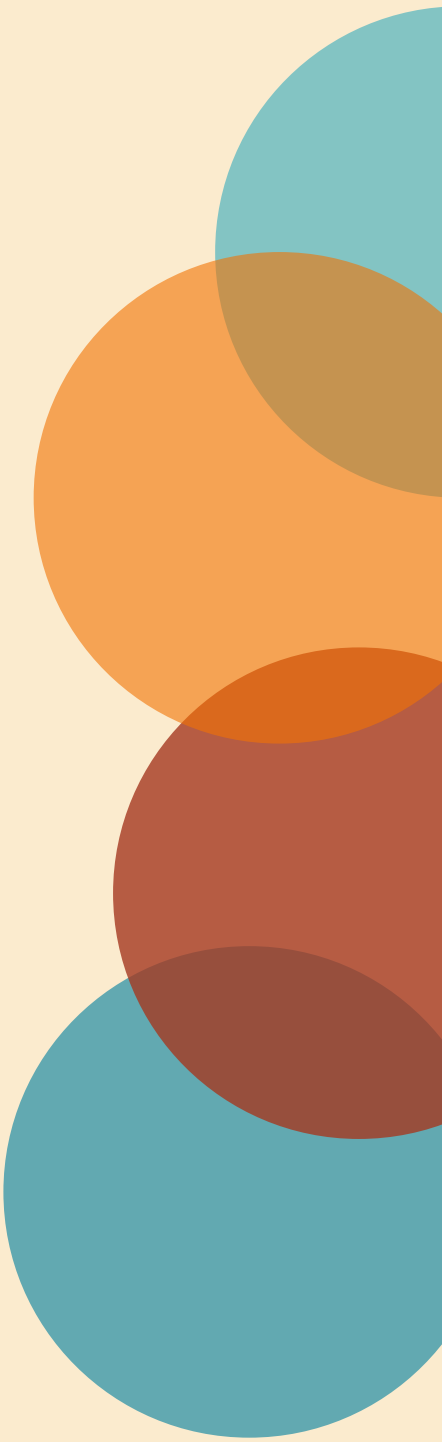
Aprender estas habilidades es importante
para que los profesores y profesoras superen barreras como:

- Tener ideas equivocadas sobre la diversidad.
- Creer que no puede manejar clases diferentes.
- No confiar en que puede hacerlo bien.

¿Qué cambios se recomiendan?

- Enseñar habilidades inclusivas
  en todas las clases de formación
  a profesores y profesoras.
- Hacer más prácticas en aulas reales
  con alumnas y alumnos diferentes.
- Trabajar en equipo con las familias
  y otros profesores y profesoras.
- Asegurar que estos cambios se cumplen
  en todas las universidades.

El informe dice que una buena formación
ayuda a crear escuelas más justas
y así todas las personas podrán aprender bien.



La formación inicial docente para la educación inclusiva

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE DERECHOS SOCIALES, CONSUMO Y AGENDA 2030
POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL

SIIS Servicio de Información e Investigación Social
Gizarte Informazio eta Ikerketa Zerbitzua
Fundación Eguía-Careaga Fundazioa