

Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión¹

Teacher Training for the Construction of Classrooms Open to Inclusion

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485

Pilar Arnaiz-Sánchez
Andrés Escarbajal Frutos
Salvador Alcaraz García
Remedios de Haro Rodríguez

Universidad de Murcia

Resumen

El profesorado del siglo XXI debe ser competente para responder a los retos del nuevo milenio, un profesional bien formado y comprometido con los postulados de la educación inclusiva. La finalidad de este artículo es analizar la formación del profesorado y otros profesionales para atender las necesidades educativas especiales del alumnado que requiere apoyos extensos y generalizados. Se utilizó un diseño de investigación no experimental, descriptivo, tipo encuesta. La población está caracterizada por el conjunto de aulas abiertas presentes en la Región de Murcia en el curso académico 2018/19, un total de 108 aulas abiertas y 1043 docentes o profesionales. La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia en el que participaron 88 aulas abiertas y 490 profesionales (tutor/a aula abierta, tutor/a aula de referencia, y el equipo docente y profesional de estas aulas). Para la recogida de la información se utilizaron tres cuestionarios elaborados ad hoc, dirigidos al tutor/a de aula abierta especializada, tutor/a de aula de referencia, y equipo docente y profesional

⁽¹⁾ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación (EDU2016-78102-R) "Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia" concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad, España.

del aula abierta especializada. El análisis de datos se ha realizado desde una aproximación cuantitativa a partir de estadísticos descriptivos, análisis inferencial, en función de variables sociodemográficas (sexo, dedicación, etapa educativa, titularidad del centro, perfil profesional, experiencia en el centro, experiencia con el grupo de alumnos y edad), y análisis correlacional. Los resultados indican la falta de formación y capacidad de los participantes para responder a las necesidades educativas del alumnado de las aulas abiertas, siendo esta situación más acuciante en el profesorado no especialista en atención a la diversidad. Asimismo, se muestra una correlación positiva entre la formación recibida, el conocimiento del aula abierta y el desarrollo de funciones de planificación y ajustes curriculares, para ofrecer respuestas inclusivas al alumnado que requiere apoyos extensos y generalizados.

Palabras clave: formación, educación inclusiva, docentes, educación primaria, educación secundaria.

Abstract

Teachers of the 21st century must be competent to respond to the challenges of the new millennium, as it requires a well-trained professional who is committed to the postulates of inclusive education. The objective of this article is to analyze the training of teachers and other professionals to meet the special educational needs of students who require extensive and generalized support. A non-experimental, descriptive and survey-type research design was used for our investigation. The population group is characterized by the set of specialized open classrooms in the Region of Murcia during the 2018/19 academic year, a total of 108 open classrooms and 1043 teachers or professionals. The selection of the sample was carried out through a non-probabilistic convenience sampling, involving 88 specialized open classrooms and 490 professionals (tutor of specialized open classroom, tutor of reference classroom and the teaching and professional team of these classrooms). To collect the information, three ad-hoc questionnaires were used for the tutor of the specialized open classroom, the tutor of the reference classroom, and the teaching and professional team of the specialized open classroom. The data analysis has been carried out using a quantitative approach with descriptive statistics, inferential analysis based on socio-demographic variables (sex, dedication, educational stage, ownership of the center, professional profile, experience in the center, experience with the group of students and age) and correlational analysis. The results indicate the lack of training and ability of the participants when facing the response to the educational needs of the students enrolled in specialized open classrooms. This situation is more pressing in the non-specialist teachers in attention to diversity. Likewise, we highlighted a positive correlation between the training received, the knowledge of the open classroom and the development of planning functions and curricular adjustments to offer inclusive responses to students who require extensive and generalized supports.

Key words: training, inclusive education, teachers, primary education, secondary education.

Introducción

La Agenda 2030, y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015a; 2015b), desglosa 169 metas y 232 indicadores que ponen el foco en los principales retos sociales del siglo XXI. En concreto, el ODS 4 (Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa, y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos), es el marco sobre el que se apoya este artículo sobre la formación del profesorado en inclusión. El profesorado del siglo XXI debe ser competente para responder a los retos del nuevo milenio, un profesional bien formado y comprometido con su labor, con reconocimiento social por la importancia de su trabajo, con auténtica pasión por seguir aprendiendo y enseñando (Dieste, Coma y Blasco- Serrano, 2019). Al respecto, una investigación de Hattie (2003) concluyó que la calidad del profesorado es la variable principal para obtener buenos resultados escolares y/o mejorarlos. El mismo autor, en otra investigación (Hattie, 2009), evidenció que el profesorado que recibe *feedback* de su evaluación valora y mejora su labor profesional.

Desde esa óptica, un estudio de Navarro, López y Rodríguez (2021) analizó las creencias y necesidades formativas que tiene el profesorado sobre la educación inclusiva, poniendo en evidencia que todavía la inclusión se entiende, en no pocos casos, como un sinónimo de integración. En este estudio se destaca que un 37.5% de los profesores de centros de infantil y primaria y un 25% de los centros de educación secundaria consideraban que sus centros no estaban preparados para responder a las demandas de la educación inclusiva, usando solo soluciones “paliativas”. Y un 18.75% de los profesores de todos los niveles educativos consideran que están capacitados para atender a todos los alumnos, con excepción de los profesores de secundaria (que no parecen estar muy preparados para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales). A lo que se suma que un 12.25% de los docentes de infantil y primaria consideran que una ratio muy elevada dificulta la atención a las diferencias

individuales; y un 25% de los docentes de educación secundaria afirmó que sería conveniente repensar el argumento de la educación inclusiva, aunque un 31.25% cree que la filosofía de la inclusión podría transformar la educación actual, creencia compartida por el 18.75% de los profesores de infantil y primaria. Otro dato relevante de este estudio es la falta de docentes preparados para responder a objetivos inclusivos (un 18.75% en infantil y primaria y un 31.25% en secundaria) y la dificultad de la perspectiva conceptual al considerar la inclusión solo para alumnos con necesidades educativas especiales.

Se ha demostrado que una formación específica en atención a la diversidad, en el uso de metodologías concretas para ello, es un requisito fundamental que todo maestro debe de tener para conseguir un aprendizaje significativo en el alumnado con necesidades educativas especiales. Así aparece en la investigación de Larraceleta (2020) sobre las prácticas basadas en la evidencia establecidas por el National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders estadounidense, dirigida al profesorado para la educación del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), con la finalidad de mejorar las habilidades sociales, comunicativas y académicas del alumnado TEA de los centros educativos.

Otros estudios (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Friesen y Cuning, 2020), sobre las habilidades, creencias y conocimientos de profesores sobre educación inclusiva, concluyeron que se debe apostar fuertemente por el aprendizaje centrado en el alumno y en las prácticas inclusivas en el aula, para asegurar mejores actitudes y realizar una enseñanza más democrática. Por ello, estos autores consideran que crear un entorno inclusivo para el crecimiento del alumno puede ser la base de cualquier programa de formación del profesorado.

En la misma línea, Specht et al. (2016) proclaman la importancia de la inclusión en la formación del profesorado, como lo hacen Hutchinson (2017), Sharma y Sokal (2016), quienes demostraron que, los maestros y profesores que adquieren formación para mejorar sus actitudes hacia la inclusión, producen prácticas de enseñanza más inclusivas. Precisamente, existen estudios que muestran con claridad la relación existente entre las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva y su eficacia percibida para el desarrollo de prácticas inclusivas. De este modo, unas actitudes positivas hacia la inclusión determinan el desarrollo de prácticas educativas más eficaces desde las percepciones de los docentes

(Savolainen, Engelbrecht, Nel y Malinen, 2012; Woodcock y Faith, 2021; Yada y Savolainen, 2017). Asimismo, ante unas actitudes menos favorables hacia la inclusión, el profesorado presenta unos niveles moderados de autoeficacia en la implementación de la educación inclusiva, como se ha puesto de manifiesto en el estudio realizado por Bawa, Desai y Umesh (2020). Unido a lo expresado, en la investigación desarrollada por Desombre, Lamote y Jury (2019), los profesores generalistas presentan peores actitudes y menor eficacia para el desarrollo de prácticas inclusivas que los docentes especialistas en atención a la diversidad. Lo dicho evidencia la necesidad de desarrollar actitudes positivas hacia la inclusión en los programas de formación docente.

Finalmente, cabe destacar la investigación coordinada por Echeita y Simón (2020), auspiciada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en la que se analizan cuatro sistemas educativos (Italia, Portugal, Canadá y Reino Unido) en relación a los centros de educación especial. Entre sus conclusiones se enfatiza la necesidad imperiosa de la formación del profesorado, sobre todo, la formación permanente en materia de diversidad e inclusión para dar respuesta a retos como la construcción de currículum flexibles y abiertos, personalizados, teniendo presente el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), ideado en el Center for Applied Special Technology (CAST).

A tenor de las investigaciones señaladas, en la actualidad, uno de los principales desafíos respecto a la formación del profesorado y de otros profesionales es prepararlos para afrontar el reto de la calidad, la equidad y la inclusión educativa en la cambiante, incierta, compleja y profundamente desigual sociedad, en un contexto de incertidumbre y de sociedad de la información (Navarro et al., 2021). Pero ¿por qué no se promueve una verdadera educación inclusiva?, ¿qué metodologías son más eficaces para su desarrollo? Puede que esas y otras preguntas se las hagan los maestros puesto que cada día se enfrentan a ellas en el aula, preguntas a las que, sin duda, añadirán otras: ¿Me formaron y me puedo seguir formando para materializar el desafío de garantizar una educación inclusiva para todos?

Lo que parece no tener discusión es que, para conseguir una educación de calidad e inclusiva, hay que contar con profesionales comprometidos y preparados. Para ello, naturalmente, hay que mejorar la formación inicial y continua de los docentes, mejorar las prácticas de enseñanza y las políticas educativas, investigar e innovar para una pedagogía más eficaz

(López Rupérez, 2014). Idea que también comparte la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI, 2013), puesto que considera como una de sus metas específicas (dentro de su Proyecto Metas Educativas 2021), la mejora de la formación inicial del profesorado, la capacitación continua, el desarrollo de la carrera profesional docente y la calidad en la enseñanza. En ese sentido, sería deseable implementar algunas medidas para mejorar la calidad docente, tales como hacer de la enseñanza una opción profesional atractiva, dignificar la imagen de los docentes, desarrollar las mejores competencias de la profesión educativa, optimizar el sistema de selección del profesorado, mejorar la promoción profesional de los docentes, crear comunidades educativas de profesores e implicar a estos en la elaboración de las políticas educativas. Y, desde luego, reestructurar y adaptar las facultades de formación del profesorado a las características del siglo XXI (Arnaiz, 2019).

Una cuestión ineludible: la formación inicial y continua

Salvo particularidades honrosas, el profesorado no recibe una formación universitaria que le permita afrontar los retos de una sociedad compleja, menos aún, una formación que le capacite para elaborar currículos inclusivos (Aguaded, Rubia y González, 2013; Santos Rego, Cernadas y Lorenzo, 2014; Rodríguez, 2019), por lo que la formación universitaria del profesorado se erige, en muchas ocasiones, en un muro infranqueable que impide el ingreso de los planteamientos inclusivos (Agencia Europea, 2011; Leiva, 2012; Moriña, Sandoval y Carnerero, 2020).

Teniendo en cuenta lo anterior, la formación universitaria de maestros de Educación Primaria debe tener carácter polivalente, lo que no significa que esos profesionales sean después capaces de hacerlo todo y hacerlo bien, sino que su formación académica y práctica sea tal que les permita desarrollar variados tipos de estrategias formativas, dadas las múltiples situaciones que se les presentarán en sus lugares de trabajo (Álvarez y López, 2015; Hernández Pallarés y Moñino, 2019). Por eso, los futuros docentes deben ir construyendo, desde su formación universitaria, un determinado conocimiento teórico-práctico que les permita no sólo el aprendizaje de competencias concretas sino también y, fundamentalmente, que les haga más autónomos para abordar las diversas situaciones que encontrarán en sus actuaciones profesionales (De Loor-Aldás y Aucapiña-

Sandova, 2020). Consecuentemente, formar maestros para trabajar en escuelas inclusivas es formar docentes preparados para atender a la diversidad, con competencias y habilidades cognitivas, afectivas, y prácticas necesarias para desenvolverse con eficacia en un contexto social complejo y cambiante (Cernadas, Santos Rego y Lorenzo, 2013).

Lo anterior 'obliga' a la Universidad a preparar docentes para la reflexión teórica de conceptos como cultura, interculturalidad, diversidad, inclusión..., pero también sobre las categorías que marcan las diferencias entre las personas, como clase social, género y desigualdad.

El Informe Talis sobre Enseñanza y Aprendizaje (INEE, 2019) señala que solo un pequeño porcentaje de los docentes españoles participa en programas de desarrollo profesional de carácter formal, acude regularmente a cursos y seminarios de formación y realiza algún tipo de formación continua intercentros (Bunch, 2015; Muntaner, Pinya y de la Iglesia, 2015). Entre las variadas razones para esta situación, hay que recordar que el dinero destinado a formación continua del profesorado se redujo en porcentajes altísimos desde 2011. Pero también hay razones derivadas del tipo de formación que se ofrece a los docentes.

Una de esas razones es que toda acción formativa de docentes debe, fundamentalmente, tener como objetivo dar respuesta a los problemas que esos profesionales encuentran en su práctica cotidiana, debido a la "falta de ajuste entre la oferta formativa al profesorado en ejercicio y las necesidades reales que se demandan desde distintas instancias de la comunicad educativa" (González y Castro, 2012, p. 246). Esto no parece tener mucha discusión, pero también ha de estar muy contextualizada esa respuesta, porque no existen recetas de aplicación formativa válidas para cualquier contexto. Los docentes quieren formación que les proporcione buenas herramientas de trabajo, conocimientos, técnicas, estrategias y metodologías, sin olvidar en su formación otros aspectos no menores como actitudes, sentimientos, intereses, motivaciones... Así, en una investigación, realizada en Galicia, sobre formación continua del profesorado (Santos Rego et al., 2014), se concluyó que aún se da una escasa participación de profesores en actividades formativas; y, cuando demandan formación, piden sobre todo estrategias de acción que sean enseñadas en el propio centro, y en entornos de colaboración como factor de aprendizaje promotor de mejora (Krichesky y Murillo, 2018).

El estudio que se presenta en este trabajo pertenece a un proyecto de investigación (EDU2016-78102-R) dirigido a evaluar la ordenación,

funcionamiento y respuesta educativa de las Aulas Abiertas Especializadas (AAE), medida específica de atención a la diversidad establecida en la Región de Murcia. Para ello, cabe señalar los significados de estas unidades de educación especial en los centros ordinarios en relación a los postulados de la educación inclusiva y a su regulación normativa. En este sentido, en la Orden de 24 de mayo de 2010 de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la autorización y funcionamiento de las AAE en los centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se dice que esta medida surge para materializar los principios de normalización e inclusión educativa para el alumnado que precisa apoyos extensos y generalizados (AAEG) en todas las áreas del currículo (discapacidad intelectual severa, trastornos del espectro autista y pluridiscapacidades).

La incorporación del alumnado a estas unidades requiere un proceso de evaluación psicopedagógica y el correspondiente dictamen de escolarización. Según la Orden de 21 de junio de 2012, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen criterios generales para la determinación de necesidades reales de profesorado en Escuelas de Educación Infantil, Colegios de Educación Infantil y Primaria, Centros de Educación Especial y Colegios Rurales Agrupados, estas aulas cuentan con una ratio entre 3 y 6 alumnos/as en Educación Infantil y entre 4 y 7 en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Este alumnado comparte su horario escolar en las materias de Educación Física, Música, Plástica y Religión o Alternativa, con el alumnado de aulas ordinarias a las que son asignados, según su nivel de competencia curricular y edad, denominadas aulas de referencia. Del mismo modo, comparte con el resto del alumnado del centro tiempos y espacios comunes como son la celebración de “días de”, festividades, recreo, comedor, así como actividades extraescolares.

El equipo docente de las aulas abiertas está compuesto por un conjunto de profesionales como son: el tutor/a del aula abierta (especialista en Pedagogía Terapéutica, PT), un especialista en Audición y Lenguaje (AL) y el profesorado de las materias anteriormente dichas. Este equipo se completa con otras figuras profesionales, como el Ayudante Técnico Educativo (ATE), que apoya al alumnado y al profesorado a lo largo de la jornada escolar. Para el buen funcionamiento del aula abierta, se requiere conocimiento de esta medida específica de atención a la diversidad para que se produzca un buen desarrollo de procesos participativos

de planificación educativa, y buena coordinación, comunicación y colaboración entre profesionales.

A partir de lo expuesto, el objetivo general de este estudio es conocer la percepción que tiene el profesorado sobre su formación para atender las necesidades educativas especiales del alumnado que requiere apoyos extensos y generalizados.. Los objetivos específicos son: 1) conocer la percepción del profesorado sobre la adecuación de su formación inicial y permanente para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado que requiere apoyos extensos y generalizados; 2) analizar la percepción del profesorado sobre su capacidad y necesidad de formación para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado de las aulas abiertas especializadas; y 3) valorar en qué medida la formación del profesorado es un obstáculo para atender al alumnado que requiere apoyos extensos y generalizados.

Método

Diseño

El diseño utilizado para la elaboración de este estudio es cuantitativo, no experimental, de corte descriptivo, utilizando la técnica de encuesta. Cabe tener en cuenta la importancia de los estudios descriptivos para conocer, describir, valorar y poder intervenir sobre un problema de investigación, en este caso, las aulas abiertas especializadas y la formación del profesorado participante en dichas aulas, como han señalado Sampieri y Fernández (2016). Conocer y analizar la formación del profesorado y profesionales participantes en las aulas abiertas va a permitir establecer cambios para su mejora, de ahí la importancia del diseño utilizado.

Población y muestra

La población de este estudio se define por el conjunto de aulas abiertas especializadas presentes en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En el curso 2018/2019 existía un total de 108 aulas abiertas especializadas ubicadas en 82 centros educativos de la Región de Murcia.

La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (MacMillan y Schumacher, 2005). Concretamente, la muestra invitada en el estudio fue de 1043 profesionales involucrados en las 108 aulas indicadas. Finalmente, como muestra la Tabla I, la muestra participante fue de 490 profesionales pertenecientes a 88 aulas ubicadas en 68 centros, lo que supone un intervalo de confianza al 99% ($Z= 2.576$) y un margen de error inferior al 5%.

TABLA I. Distribución de la muestra de estudio

	MUESTRA INVITADA	MUESTRA PARTICIPANTE		
	Total	Primaria	Secundaria	Total
Miembros Equipos directivos	164	66 (61.7%)	41 (38.3%)	107
Tutores/as de aula abierta especializada	108	64 (72.7%)	24 (27.3%)	88
Equipo Docente y Profesional	771	124 (66.3%)	63 (33.7%)	295
<i>Profesorado especialista de audición y lenguaje</i>	108	32 (68.1%)	15 (31.9%)	47
<i>Profesorado de Educación Física</i>	108	23 (65.7%)	12 (34.3%)	35
<i>Profesorado de Educación Artística</i>	108	21 (65.6%)	11 (34.4%)	32
<i>Profesorado de Religión o Alternativa</i>	108	13 (68.4%)	6 (31.6%)	19
<i>Auxiliar Técnico Educativo</i>	108	26 (63.4%)	15 (36.6%)	41
<i>Profesorado de otras áreas o materias</i>	10	5 (55.6%)	4 (44.4%)	9
<i>Profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica</i>	5	4 (100%)	0 (0%)	4
<i>Tutores/as de Aula de Referencia</i>	216	78 (72.2%)	30 (27.8%)	108
Total	1043	332 (67.8%)	158 (32.4%)	490

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos de recogida de información

Se utilizó la técnica de encuesta para la recogida de información, a través de la elaboración de tres cuestionarios ad hoc dirigidos al: tutor/a de aula abierta especializada, tutor/a de aula de referencia, y equipo docente y profesional del aula abierta especializada. Para el análisis de la validez de contenido, los cuestionarios se sometieron a la técnica de

juicio de expertos. Para el análisis de su consistencia interna, se recurrió al coeficiente de Alfa de Cronbach, dando los siguientes valores: tutor/a de aula abierta especializada (.780), tutor/a de aula de referencia (.778) y equipo docente y profesional del aula abierta especializada (.818).

Los ítems de los cuestionarios están agrupados en tres dimensiones:

1. *Formación inicial y permanente para la atención educativa del alumnado que requiere apoyo extenso y generalizado.* 5 ítems: formación inicial; formación en centro; necesidades de formación; capacidad para alumnado del aula abierta; y realización de cursos de formación.
2. *Planificación y coordinación del aula abierta.* 18 ítems: conocimiento de la organización y funcionamiento del aula abierta y procesos de participación en la planificación y desarrollo de programación docente, el Plan de Trabajo Individual (PTI), adaptaciones curriculares (actividades, metodologías y materiales adaptados) y Unidades Formativas.
3. Valoración sobre el aula abierta. 11 ítems: implicaciones y barreras del aula abierta para la inclusión. El análisis de esta dimensión no se incluye en este estudio.

Los ítems de las dos dimensiones estudiadas incluyen ítems de tipo dicotómico e ítems de tipo Likert de cuatro valores (1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho). Aproximadamente, la mitad de preguntas de los cuestionarios eran comunes y la otra mitad específicas para los colectivos analizados. Para completar la información y dar mayor riqueza a las perspectivas de los encuestados, se recurrió al ítem del cuestionario, no utilizado en este estudio, del equipo directivo de los centros participantes como es: ¿Se han realizado durante el último curso reuniones formativas/informativas dirigidas al profesorado de los grupos de referencia del aula abierta?

Procedimiento y análisis de los datos

La administración de las pruebas se realizó a través de la plataforma de la Consejería de Educación con el fin de llegar con mayor facilidad al profesorado y Auxiliares Técnicos Educativos, previa carta de invitación a los centros a participar emitida por la Consejera de Educación y

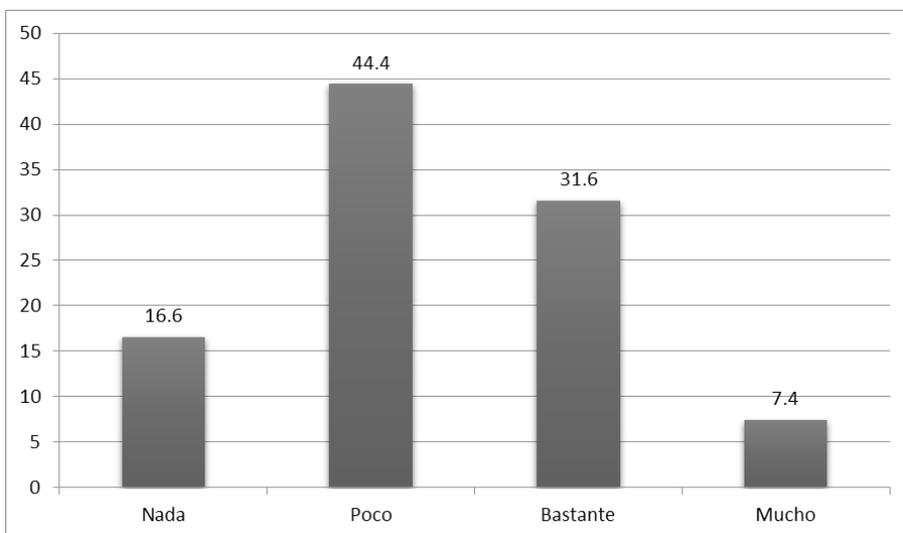
la directora del proyecto de investigación. En los cuestionarios se incorporó una breve explicación sobre la finalidad de la investigación y el consentimiento informado para los participantes. La investigación fue aprobada por la Comisión Ética de la Universidad de Murcia.

Para el análisis de los datos, se recurrió a la estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) con el fin de conocer las percepciones del profesorado respecto a los objetivos establecidos. Se realizaron análisis inferenciales para valorar la existencia de diferencias en función de las siguientes variables: sexo (masculino o femenino), dedicación (parcial o completo), etapa educativa (primaria o secundaria), titularidad del centro (público o concertado), perfil profesional vinculado a la especialidad de atención a la diversidad (perfil especialista y perfil no especialista), años de experiencia en el centro educativo, años de experiencia con el grupo de alumnos y edad. Como las variables de estudio no tenían una distribución normal de datos, ya que no cumplían con el principio de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov, $p < .001$) y homocedasticidad o igualdad de varianzas (prueba de Levene, $p < .005$), se recurrió a la estadística no paramétrica a través de las pruebas H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney, con un nivel de significación estadística de $\alpha = .05$. Para el análisis de la relación entre las variables de las dos dimensiones analizadas, se recurrió a la correlación de Spearman. Estos análisis se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 24.

Resultados

Se exponen los resultados sobre la percepción que tiene el profesorado de centros ordinarios sobre su formación inicial y permanente, para dar respuesta a las necesidades educativas del AAEG y referido al objetivo específico 1. En este sentido, y como se aprecia en el Gráfico I, más de la mitad del profesorado participante (61%) valora que su formación inicial ha sido nada o poco adecuada (16.6% opinan que nada y el 44.4% que poco). Por consiguiente, tan solo el 39% del profesorado considera que su formación es adecuada (31.6% opinan que bastante y el 7.4% que mucho).

GRÁFICO I. Percepción sobre la formación inicial para atender al AAEG



Fuente: Elaboración propia

Para valorar la existencia de posibles diferencias, en función de las variables objeto de estudio (sexo, dedicación laboral, etapa educativa, titularidad del centro, perfil especialista o no en atención a la diversidad, experiencia en el centro, con el grupo de alumnos, y rangos de edad), se utilizaron las pruebas no paramétricas U de Mann Whitney y H de Kruskal Wallis, obteniendo las diferencias que se muestran en la Tabla II:

TABLA II. Diferencias de la percepción sobre la formación inicial para atender al alumnado que requiere apoyos extensos y generalizados

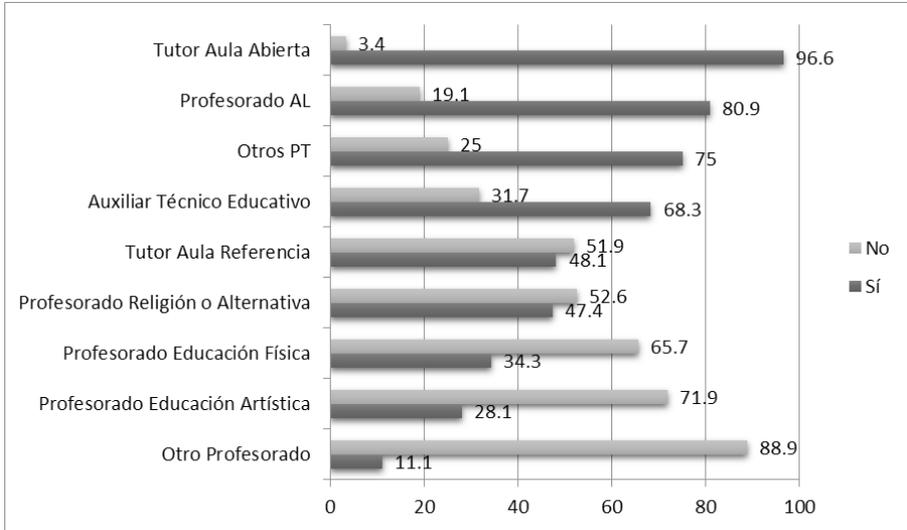
	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)	Dirección	
Sexo	4635.50	.124	Mujer = Hombre	
Dedicación	3243.00	.008	Parcial > Completa	
Etapa	4128.50	.497	Primaria = Secundaria	
Titularidad	4763.50	.020	Concertado > Público	
Perfil Diversidad	6654.000	.000	Perfil especialista diversidad > Perfil no especialista diversidad	
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Experiencia en el centro	9.83	3	.020	Entre 1-5 años > Más de 15 años
Experiencia con grupo	1.06	3	.787	= Todos los años de experiencia
Edad (rangos)	3.71	3	.293	= Todos los años de edad

Fuente: Elaboración propia

Los resultados corroboran que existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la formación inicial de los participantes en función de: su régimen de dedicación ($U = 3243.00$; $p = .008$), la titularidad del centro ($U = 4763.50$; $p = .020$), el perfil profesional asociado a la especialización en atención a la diversidad ($U = 6654.00$; $p < .001$) y la experiencia profesional en el centro educativo ($\chi^2 = 9.83$; $gl = 3$; $p = .020$).

Respecto a la percepción sobre la formación permanente del profesorado que interviene en las aulas abiertas, más de la mitad de los encuestados (61.8%) afirma haber realizado o estar realizando cursos de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales; sin embargo, un 38.2% indica lo contrario. El Gráfico II muestra los valores desagregados en función del perfil profesional.

GRÁFICO II. Percepción del grado de formación permanente en necesidades educativas especiales, según perfil profesional



Fuente: Elaboración propia

Se valoró también si la percepción de la realización de acciones formativas sobre la respuesta educativa al AAEG podría explicarse en función de las variables objeto de estudio, hallándose los resultados que se muestran en la Tabla III.

TABLA III. Diferencias sobre la percepción de formación permanente para atender al alumnado que requiere apoyos extensos y generalizados

	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)	Dirección	
Sexo	4582.50	.134	Mujer = Hombre	
Dedicación	3041.50	.040	Parcial > Completa	
Etapa	3748.00	.601	Primaria = Secundaria	
Titularidad	4807.00	.008	Concertada > Pública	
Perfil Diversidad	6221,500	.000	Perfil especialista diversidad > Perfil no especialista diversidad	
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Experiencia en el centro	3.23	3	.356	= Todos los años de experiencia
Experiencia con grupo	3.45	3	.326	= Todos los años de experiencia
Edad (rangos)	1.95	3	.581	= Todos los años de edad

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la realización de acciones formativas para la respuesta educativa al AAEG en función de su régimen de dedicación ($U = 3041.00$; $p = .040$), la titularidad del centro ($U = 4807.00$; $p = .008$) y el perfil profesional asociado a la especialización en atención a la diversidad ($U = 6221.50$; $p < .001$).

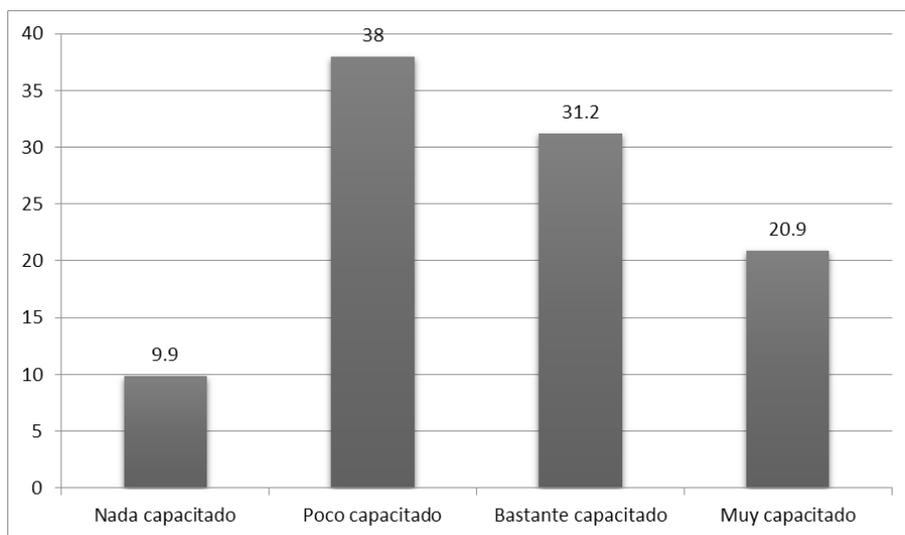
Los datos expuestos contrastan con el apoyo que los centros ofrecen al profesorado sobre el desarrollo de actividades formativas. El 88.9% de los participantes considera que el centro en el que realizan su labor docente favorece su formación para la atención a las necesidades básicas de aprendizaje que manifiesta el AAEG. Tan solo el 11.1% considera que el centro debería apoyar más al profesorado en esta formación. De hecho, el 58.5% de los equipos directivos de los centros que tienen aula abierta afirman haber realizado durante el último curso sesiones formativas dirigidas al profesorado.

Focalizamos la atención ahora en la percepción mostrada por el profesorado sobre su capacidad para dar respuesta a las necesidades educativas del AAEG, objetivo 2.

Casi la mitad del profesorado participante en esta investigación (47.9%) señala que tiene menor capacidad para la atención educativa del

AAEG que para la del resto del alumnado, frente al 52.1% de los docentes que manifiestan ser capaces para la atención del AAEG, como muestra el Gráfico III.

GRÁFICO III. Percepción del profesorado sobre su capacidad para atender al AAEG



Fuente: Elaboración propia

La existencia de diferencias en la capacidad docente para atender al AAEG, en función de las variables objeto de este estudio, se muestran en la Tabla IV:

TABLA IV. Diferencias de la percepción sobre su capacidad para atender al AAEG

	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)	Dirección (menos capaz)	
Sexo	8571.00	.100	Mujer = Hombre	
Dedicación	1580.00	.002	Completo > Parcial	
Etapa	7637.00	.018	Primaria > Secundaria	
Titularidad	7972.00	.007	Pública > Concertada	
Perfil Diversidad	3381.00	.000	Perfil no especialista diversidad > Perfil especialista diversidad	
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Experiencia en el centro	5.95	3	.114	= Todos los años de experiencia
Experiencia con grupo	3.21	3	.360	= Todos los años de experiencia
Edad (rangos)	4.41	3	.220	= Todos los años de edad

Fuente: Elaboración propia

Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de la capacidad de los participantes para atender al AAEG, en función de su régimen de dedicación ($U = 1580.00$; $p = .002$), etapa educativa ($U = 7637.00$; $p = .018$), titularidad del centro ($U = 7972.00$; $p = .007$) y perfil profesional asociado a la especialización en atención a la diversidad ($U = 3381.00$; $p < .001$).

Más de la mitad del profesorado (59.5%) percibe que presenta carencias de formación para atender las necesidades del AAEG (47.1% bastante y 12.5% mucha necesidad), frente al 40.5% que señala tener poca (34.6%) o ninguna necesidad (5.9%). Las diferencias en las necesidades de formación, en función de las variables estudiadas, aparecen en la Tabla V:

TABLA V. Diferencias de la percepción sobre necesidades de formación para atender al AAEG

	U de Mann Whitney	Sig. (bilateral)	Dirección (menos capaz)	
Sexo	9294.50	.859	Mujer = Hombre	
Dedicación	2209.50	.406	Completa = Parcial	
Etapa	8412.00	.371	Primaria = Secundaria	
Titularidad	8421.50	.075	Público = Concertado	
Perfil Diversidad	6614.50	.000	Perfil no especialista diversidad > Perfil especialista diversidad	
	H de Kruskal Wallis	gl	Sig. (bilateral)	Dirección
Experiencia en el centro	10.06	3	.018	Entre 6 y 10 años > Entre 1 y 5 años
Experiencia con grupo	7.81	3	.050	= Todos los años de experiencia
Edad (rangos)	3.76	3	.288	= Todos los años de edad

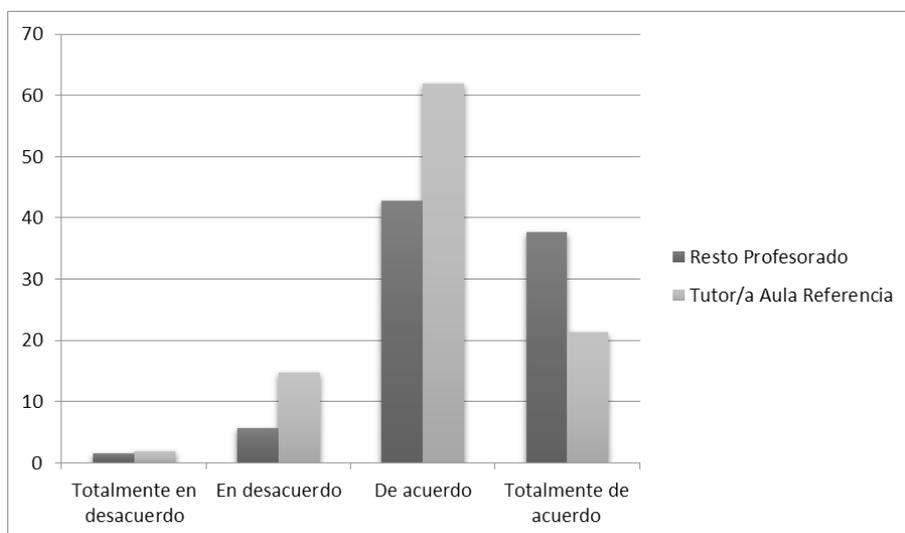
Fuente: Elaboración propia

Los resultados señalan que existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de las necesidades de formación de los participantes para atender al AAEG, en función del perfil profesional asociado a la especialización en atención a la diversidad ($U = 6614.50$; $p < .001$) y de la experiencia profesional en el centro educativo (chi-cuadrado = 10.06; $gl = 3$; $p = .018$).

Seguidamente se procede a conocer en qué medida la formación del profesorado es un obstáculo para la atención educativa del AAEG, objetivo 3.

El 92.8% de los participantes señala estar totalmente de acuerdo (37.6%) y de acuerdo (42.8%) en conocer la organización y funcionamiento del aula abierta; por consiguiente, tan solo el 7.2% se muestra en desacuerdo (5.7%) o totalmente en desacuerdo (1.5%) con esta afirmación. No obstante, como se aprecia en el Gráfico IV, en el caso de la figura del tutor de las aulas de referencia, a las que se adscribe el alumnado del aula abierta, los porcentajes de desconocimiento son mayores (14.8% en desacuerdo, 1.9% en total desacuerdo), frente al 83.3% que afirma conocerla.

GRÁFICO IV. Conocimiento de la organización y funcionamiento del aula abierta



Fuente: Elaboración propia

Se quiso conocer si existía una relación estadísticamente significativa entre la percepción que tiene el profesorado sobre su formación y las funciones necesarias para el desarrollo de los procesos educativos del aula abierta. Para ello, se utilizó el coeficiente de correlación ordinal de Spearman (r_s). Los resultados hallados se muestran en la Tabla VI:

TABLA VI. Correlaciones entre percepción de formación y conocimiento del aula abierta

	Percepción sobre formación inicial	Percepción sobre necesidades de formación	Percepción de sentirse menos capacitado	Formación permanente (Cursos)
Conozco la organización y funcionamiento del aula abierta	.299**	-.231**	-.517**	.319**

** La correlación es significativa en el nivel 0.01.

Fuente: Elaboración propia

Se aprecia una relación directa entre la percepción de la formación del profesorado y el conocimiento que este tiene sobre la organización y funcionamiento del aula abierta. La correlación es positiva y de intensidad débil en función de la percepción sobre su formación inicial y permanente ($r = .299$ y $.319$ respectivamente). Es negativa y débil sobre sus necesidades de formación ($r = -.231$) y moderada en función de su capacidad para atender al AAEG ($r = -.517$).

Las relaciones entre la formación del profesorado y los procesos de colaboración, coordinación y comunicación entre profesionales (Tabla VII), aunque son poco intensas y débiles, se aprecia una relación directa entre los mismos.

TABLA VII. Matriz de correlación entre variables de formación y planificación y coordinación

	Percepción sobre formación inicial	Percepción sobre necesidades de formación	Percepción de sentirse menos capacitado	Formación permanente (Cursos)
<i>Coordinación con el resto de profesionales que intervienen en el aula abierta</i>	.256**	-.214**	-.230**	.165*
<i>Colaboración con el tutor/a del aula abierta en la preparación, seguimiento y evaluación de programas específicos</i>	.202**	-.158*	-.218**	.188**
<i>Colaboración en la toma de decisiones sobre el PTI y las adaptaciones curriculares que se realizan al alumnado del aula abierta</i>	.174*	-.080	-.160*	.246**
<i>Colaboración en la adaptación y preparación de materiales, siguiendo las orientaciones del tutor/a del aula abierta</i>	.292**	-.169*	-.282**	.141
<i>Información al tutor/a y al resto del equipo del aula abierta de los aspectos que se establecen en la intervención individual que realiza con el alumnado</i>	.219**	-.170*	-.224**	.135
<i>Reuniones con el resto del equipo docente del aula abierta</i>	.211**	-.117	-.105	.202**
<i>Colaboración con el tutor/a del aula abierta en el diseño y adaptación de las actividades y materiales</i>	.243*	-.110	-.266**	.169

* La correlación es significativa en el nivel 0.05. **La correlación es significativa en el nivel 0.01.

Fuente: Elaboración propia

De igual manera, se realizó un análisis correlacional para medir el grado de asociación existente entre la percepción que tiene el profesorado sobre su formación y los procesos de desarrollo y planificación educativa del aula abierta. Los resultados hallados se muestran en la Tabla VIII:

TABLA VIII. Matriz de correlación entre variables de formación y planificación y coordinación

	Percepción sobre formación inicial	Percepción sobre necesidades de formación	Percepción de sentirse menos capacitado	Formación permanente (Cursos)
¿Ha participado en la elaboración de la Programación Docente del Aula Abierta?	.109	-.090	-.207**	.175*
¿Ha participado en la elaboración de los Planes de Trabajo Individualizados (PTI) de cada uno de los alumnos del aula abierta?	.159*	-.076	-.155*	.196**
¿Ha participado en la elaboración de las Unidades Formativas?	-.023	-.038	-.045	.040
¿Participa en el desarrollo de las Unidades Formativas?	.057	-.087	-.185*	.073
¿Hay una planificación previa de actividades cuando el alumno del aula abierta asiste al aula de referencia?	.213*	-.117	-.144	.224*
¿Diseña actividades adaptadas a las características y necesidades del alumnado del aula abierta?	.288*	-.152	-.139	.054
¿Diseña metodologías adaptadas a las características y necesidades del alumnado del aula abierta?	.353*	-.117	-.136	.165
¿Diseña materiales didácticos adaptados a las necesidades del alumnado del aula abierta?	.286**	-.130	-.110	.096
¿Planifica y desarrolla dinámicas y actividades grupales en el aula que faciliten la participación del alumnado del aula abierta?	.197	-.099	-.160	.054
¿Utiliza metodologías específicas (TEACCH, PEANA, ¿SAAC...) con el alumnado del aula abierta?	.190	-.241*	-.119	.151

* La correlación es significativa en el nivel 0.05. **La correlación es significativa en el nivel 0.01.

Fuente: Elaboración propia

Aunque las correspondencias son poco intensas y débiles, se aprecia una relación directa entre la percepción que tiene el profesorado sobre su formación y las funciones de desarrollo y planificación educativa que se realizan entre los profesionales del aula abierta. Sobre todo, esta relación es más recurrente en la percepción que el profesorado tiene de su formación inicial. A mayor percepción, mayor realización de funciones de participación en la planificación y desarrollo de PTI y de ajustes curriculares ante las necesidades del AAEG.

Discusión y conclusiones

La formación del profesorado en el paradigma de la inclusión es un imperativo ineludible para la construcción de escuelas inclusivas. Por ello, tanto las Universidades en la formación inicial como los centros en la formación continua tienen la responsabilidad de promover acciones formativas para el profesorado y para el resto de profesionales que intervienen en el mismo, como se indica en la Agenda 2030 (Arnaiz, 2019; UNESCO, 2015a; 2015b). Con este fin deben garantizar una educación de calidad e inclusiva para todos que forme profesorado competente para afrontar y responder a dicho reto (Dieste et al., 2019; Hattie, 2003; McKinsey y Company, 2007). En los centros, como señala Specht et al (2016), la formación en inclusión debe estar muy presente en las acciones formativas del profesorado y debe recibir la importancia que merece.

En nuestro estudio la percepción general del profesorado, con relación a la formación inicial recibida para promover la inclusión y responder a las necesidades educativas del AAEG, es de que fue insuficiente. La formación universitaria recibida los docentes no la consideran válida para poder llevar a cabo una educación de calidad y equitativa y, menos aún, una formación que les haya capacitado para elaborar currículos inclusivos (Hernández Pallarés y Moñino, 2019; Santos Rego et al., 2014). En esta línea de argumentación, la Agencia Europea (2011), así como Leiva (2012), Moriña et al., 2020 y Rodríguez (2019), han puesto de manifiesto que la formación universitaria ofrecida en las Facultades de Formación del Profesorado no favorece el desarrollo de planteamientos inclusivos. De ahí la necesidad, señalada por Cernadas et al., (2013), de ofrecer una formación para los futuros docentes que materialice la inclusión en las aulas, desarrolle actitudes inclusivas y dé la posibilidad de generar

prácticas de enseñanza más equitativas (Hutchinson, 2017). No obstante, los profesores especialistas (PT y AL) consideran que su formación es adecuada. En nuestro estudio, el nivel de formación del profesorado de centros privados-concertados para atender al AAEG es más adecuado que la del profesorado de los centros públicos, observándose lo mismo en el caso del profesorado que trabaja a tiempo parcial y con menor experiencia.

En cuanto a la formación permanente, la mayoría del profesorado considera que realiza bastantes acciones formativas bien de manera individual o en el centro donde trabajan (Hattie, 2009). Los equipos directivos manifiestan que favorecen la formación del profesorado y de otros profesionales en los centros sobre educación inclusiva y sobre el conocimiento de las aulas abiertas. Sin embargo, es el profesorado especialista en atención a la diversidad el que realiza mayores acciones formativas que el no especialista, lo que se da en mayor medida en los centros concertados y en el profesorado con dedicación parcial.

Todo ello denota la necesidad ineludible de acometer una revisión y mejora de la formación inicial y permanente de los docentes, especialmente, en lo referido a las políticas educativas y a las prácticas de enseñanza (Álvarez y López, 2015; López Rupérez, 2014). Nuestros resultados van en la línea del Informe Talis sobre Enseñanza y Aprendizaje (INEE, 2019) cuando indica que se requiere mejorar la formación permanente del profesorado, ya que una proporción importante del mismo no realiza actividades de formación continua sobre el desarrollo de prácticas inclusivas en las aulas. A este respecto, cabe recordar lo expresado por Echeita y Simón (2020) acerca de la necesidad imperiosa de la formación permanente del profesorado en el ámbito de la inclusión para construir curriculum flexibles y abiertos.

Respecto a la capacidad del profesorado para atender a la diversidad del alumnado, llama poderosamente la atención que casi la mitad del profesorado, en cuyos centros está escolarizado el AAEG, indica que no se encuentra preparado para dar respuesta a sus necesidades educativas. Estos datos contrastan con el estudio de Aguaded et al., (2013) sobre la competencia docente para trabajar la inclusión educativa, donde se concluye que los docentes creen ser competentes para utilizar técnicas tendentes a la inclusión educativa, pero no presentan actitudes favorables hacia la inclusión ni tienen herramientas suficientes para desarrollarla y materializarla.

Aun teniendo en cuenta el déficit de la formación inicial, parece que las acciones formativas que realizan en la formación permanente no son suficientes para que puedan atender la realidad educativa que implica la presencia de las aulas abiertas en los centros regulares. Esta realidad está presente de igual modo en los estudios realizados por Angenscheidt y Navarrete (2017) en infantil y primaria, o los de De Loor-Aldás y Aucapiña-Sandova (2020), Specht et al. (2016), Hutchinson, (2017), Sharma y Sokal (2016). En nuestro estudio, esta situación es más acusada en los centros públicos que en los privados-concertados, en los profesores no especialistas, en los que trabajan a tiempo completo y en la etapa de Educación Primaria.

Por este motivo, más de la mitad del profesorado es consciente de su necesidad de formación para poder dar la respuesta educativa más adecuada al AAEG, siendo más acuciante esta necesidad de formación en el profesorado no especialista y con más años de experiencia. Esto denota que su conocimiento sobre la educación inclusiva es menor y que se encuentran más cercanos a un planteamiento de la educación especial tradicional. En el trabajo de Navarro et al., (2021), se describe esta realidad de falta de preparación del profesorado para responder a las demandas de la inclusión, lo que provoca, en muchas ocasiones, que se apliquen soluciones paliativas o enfoques tradicionales de la integración que no representan a la inclusión. Por ello, junto a Friesen y Cuning (2020) y Echeita y Simón (2020), se reclama una formación permanente en inclusión para construir curriculum flexibles y abiertos, teniendo presente el Diseño Universal de Aprendizaje para promover prácticas de enseñanza más inclusivas, equitativas y democráticas.

Se finaliza esta discusión haciendo referencia a si la percepción que tiene el profesorado sobre su formación es un obstáculo para atender al AAEG. En el presente estudio el profesorado manifiesta que conoce la organización y el funcionamiento del aula abierta; no obstante, son los tutores de las aulas de referencia los que menor conocimiento tienen de este aula ya que a veces no son profesores de los alumnos de la misma.

En ese sentido, hay estudios que corroboran la necesidad de colaboración entre el profesorado para desarrollar procesos de cambio y mejora en los centros, que les ayuden a caminar hacia una educación inclusiva, así como de formación acorde a sus necesidades y contextos (Buch, 2015; Krichesky y Murillo, 2018; Muntaner et al., 2015).

La correlación entre la percepción de la formación recibida, el conocimiento del aula abierta y el desarrollo de capacidades es positiva en nuestra investigación. Por ello, cuanto más adecuada es la formación, mayor es la posibilidad de realizar funciones de planificación y ajustes curriculares que den respuesta a las necesidades del AAEG (Agencia Europea, 2011; Leiva, 2012; Rodríguez, 2019). A este respecto, cabe señalar la importancia de generar actitudes positivas hacia el desarrollo de una educación inclusiva en los programas de formación del profesorado. Así, unas actitudes positivas hacia la inclusión generan prácticas educativas más inclusivas si tenemos en cuenta las percepciones del colectivo docente (Bawa et al., 2020; Savolainen et al., 2012; Woodcock y Faith, 2021; Yada y Savolainen, 2017).

Podemos concluir este estudio destacando la evidencia de falta de formación inicial del profesorado participante para atender al AAEG, circunstancia que es menor en el caso del profesorado con una formación específica en atención a la diversidad (PT y AL). En esta misma línea de argumentación, en el estudio realizado por Desombre et al. (2019) se pone de manifiesto que los docentes especialistas en atención a la diversidad presentan actitudes más positivas hacia la inclusión, a la vez que desarrollan prácticas educativas más inclusivas en comparación a sus compañeros con una formación generalista. Asimismo, existen diferencias estadísticamente significativas en la formación inicial recibida en función de las variables: régimen de dedicación, titularidad del centro, perfil profesional asociado a la especialización en atención a la diversidad y experiencia profesional en el centro educativo. Cabe señalar, de igual forma, la falta de capacidad que manifiesta tener el profesorado para atender las necesidades educativas del AAEG. A este respecto destaca la no efectividad de la formación permanente en la actualización de sus conocimientos, lo que es más significativo en el caso del profesorado no especialista con más años de experiencia.

En general, el profesorado dice que conoce el aula abierta pero este conocimiento se circunscribe a los profesionales que intervienen en la misma. Un ejemplo de ello lo encontramos en los tutores del aula de referencia que manifiestan tener escaso conocimiento y vinculación con dicha aula. Consideramos, por consiguiente, que la formación del profesorado es crucial y representa una palanca de cambio y mejora si se quiere potenciar la respuesta a las necesidades educativas del alumnado del aula abierta en contextos inclusivos.

Este trabajo no puede finalizar sin que se señalen las limitaciones presentes en el mismo. Los datos presentados se podrían reforzar con datos de naturaleza cualitativa, como entrevistas o grupos focales, desarrollados con el colectivo docente y otros profesionales. Del mismo modo, se podría tener en cuenta otras voces (familias, alumnado, servicios de orientación) que participan en las aulas abiertas. Estas limitaciones nos invitan a desarrollar nuevos trabajos para seguir profundizando en la temática abordada, lo que contribuirá a garantizar una respuesta educativa más inclusiva y equitativa para el AAEG.

Referencias bibliográficas

- Agencia Europea para el Desarrollo del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *La formación del profesorado para la Educación Inclusiva en Europa*. Paris: UNESCO.
- Bawa Kuyini, A., Desai, I. y Umesh, S. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1509-1526. <http://doi.org/10.1080/13603116.2018.1544298>
- Aguaded, E. M., Rubia, P. y González, E. (2013). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 339-365.
- Álvarez, P. y López, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación y Educadores*, 18(2), 193-208. <http://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.1>
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <http://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, 6(9), 39-51. <http://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>
- Bunch, G. (2015). Un análisis del movimiento de la Educación Inclusiva en Canadá. Cómo trabajar. *Revista Electrónica Interuniversitaria*

- de Formación del Profesorado*, 18(1), 1-15. <http://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214311>
- Cernadas, F., Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570. <http://doi.org/10.6018/rie.31.2.155391>
- De Loor-Aldás, M. y Aucapiña-Sandova, S. (2020). Percepciones de los docentes hacia las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Polo del Conocimiento*, 5(8), 1056-1078. <http://doi.org/10.23857/pc.v5i8.1644>
- Desombre, C., Lamotte, M. y Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: the indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50. <http://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>
- Dieste, B., Coma, T. y Blasco-Serrano, A.C. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Curriculum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 97-115. <http://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Echeita, G. y Simón, C. (Coord.) (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- Friesen, D.C. y Cunning, D. (2020) Making explicit pre-service teachers' implicit beliefs about inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1494-1508. <http://doi.org/10.1080/13603116.2018.1543730>
- González, C. y Castro, M. (2012). Evaluación de las necesidades de formación continua de docentes no universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 245-264. <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol5-num2/art17.pdf>
- Hattie, J. (2003). *Teaching make a difference: ¿What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research Annual Conference on building teacher quality.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. New York: Routledge.

- Hernández Pallarés, L. y Moñino, L. (2019). Dificultades específicas del aprendizaje en Educación Primaria. La importancia de la formación de los futuros docentes. *REIF*, 1, 18-32.
- Hutchinson, N. (2017). *Inclusion of Exceptional Learners in Canadian Schools: A Practical Handbook for Teachers. 5th ed.* Toronto: Pearson.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INAE) (2019). *Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje.* Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <http://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- Larraceleta González, A. (2020). La formación del profesorado sobre el autismo basada en la evidencia: la Instrucción e Intervención Mediada por Pares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 127-142. <http://doi.org/10.6018/reifop.393811>
- Leiva, J.J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 2, 8-31.
- López Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la Profesión docente.* Madrid: Narcea.
- McKinsey & Company (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top.* <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa, 5ª Ed.* Madrid: Pearson.
- Moriña, A.; Sandoval, M., Carnerero, F. (2020). Higher education inclusivity: when the disability enriches the university. *Higher Education Research & Development*, 39(6), 1202-1216, <http://doi.org/10.1080/07294360.2020.1712676>
- Muntaner, J. J., Pinya, C. y de la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159. <http://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214371>
- Navarro, M. J., López, A. y Rodríguez, M. (2021). Research on Quality Indicators to Guide Teacher Training to Promote an Inclusive Educational Model. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-18. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.10>

- Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En BORM Boletín Oficial de la Región de Murcia, 126, 03 de junio de 2010), 29333- 29342.
- Orden de 21 de junio de 2012, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen criterios generales para la determinación de necesidades reales de profesorado en Escuelas de Educación Infantil, Colegios de Educación Infantil y Primaria, Centros de Educación Especial y Colegios Rurales Agrupados. En BORM Boletín Oficial de la Región de Murcia, 147, 27 de junio de 2012, 27568-27575.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (2013). Miradas sobre la Educación en Iberoamérica. <http://www.oei.es/Informe2013.es>
- Rodríguez, H. J. (2019). La formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(3), 211-225. <http://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410>
- Sampieri, R., y Fernández Collao, C. (2016). *Metodología de la investigación SAMPIERI*. México: McGraw Hill Education.
- Santos Rego, M. A., Cernadas, F. X. y Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 17(2), 123-137. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217031054010>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. y Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <http://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Sharma, U. y Sokal, L. (2016). "Can Teachers' Self- Reported Efficacy, Concerns, and Attitudes Toward Inclusion Scores Predict Their Actual Inclusive Classroom Practices?" *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38. <http://doi.org/10.1017/jse.2015.14>.
- Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, Y., 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. <http://doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501>.
- UNESCO (2015a). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. A/69/L.85. 12 agosto 2015. <https://bit.ly/38HnotR>
- UNESCO (2015b). *Transformar nuestro mundo: La agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/38ITRQq>
- Woodcock, S. y Faith, E. (2021). *Am I to blame?* Teacher self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning disabilities. *Teacher Development*, 25(2), 215-238. <http://doi.org/10.1080/13664530.2020.1863256>
- Yada, A. y Savolainen, H. (2017). Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 64, 222-229. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.005>

Información de contacto: Pilar Arnaiz Sánchez, Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Campus Universitario de Espinardo (Murcia, España). 30100, Murcia, España. E-mail: parnaiz@um.es

