



Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: una revisión sistemática

Verónica Nistal Anta

Universidad a Distancia de Madrid (España) 

Mercedes López-Aguado

Universidad de León (España) 

Lourdes Gutiérrez-Provecho

Universidad de León (España) 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.83175>

Recibido: Septiembre 2022 / Evaluado: Noviembre 2022 / Aceptado: Diciembre 2022

Resumen: Introducción: La formación del profesorado para las competencias inclusivas ha ganado importancia recientemente ya que los profesores reconocen la necesidad de estar plenamente formados para ofrecer la mejor respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales. El objetivo de esta investigación es realizar una Revisión Sistemática y analizar las publicaciones en base a sus características, temas de investigación y competencias docentes, siguiendo las directrices PRISMA. Método: Se realiza una búsqueda en las bases de datos de Scopus y WoS obteniendo 75 publicaciones entre 2016 y 2022. Se plantean 10 preguntas de investigación enmarcadas dentro de 3 áreas temáticas. Resultados: Los resultados dan respuesta a las preguntas planteadas destacando las características de los artículos, la metodología y método que se ha utilizado en cada estudio, así como las competencias estudiadas. Discusión: Se concluye que las competencias con mayor análisis de estudio están parcialmente relacionadas con las propuestas por la Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA) en los Libros Blancos. A la luz de los resultados, se proponen programas formativos para los docentes que contemplen contenido vinculado con competencias específicas para favorecer la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales.

Palabras clave: educación; competencias del docente; formación de profesores; educación inclusiva; educación especial

ENG Teacher competences for inclusion of students with special educational needs: a systematic review

Abstract: Introduction: Teacher training for inclusive competencies has gained importance recently as teachers recognize the need to be fully trained to offer the best educational response to students with special educational needs. The aim of this research is to conduct a Systematic Review and analyze the publications based on their characteristics, research topics and teaching competencies, following the PRISMA guidelines. Method. A search is performed in Scopus and WoS databases obtaining 75 publications between 2016 and 2022. Ten research questions framed within 3 thematic areas are posed. Results: The results provide answers to the questions posed highlighting the characteristics of the articles, the methodology and method used in each study, as well as the competencies studied. Discussion and conclusion. It is concluded that the competencies with the greatest study analysis are partially related to those proposed by the National Agency for Quality Assessment and Accreditation (ANECA) in the White Papers. In light of the results, we propose training programs for teachers that include content related to specific competencies to favor the educational inclusion of students with special educational needs.

Keywords: education; teacher competences; teacher training; inclusive education; special education

Sumario: 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión y Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Nistal Anta, V., López-Aguado, M.; Gutiérrez-Provecho, L. (20**). Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación* 35(2), 391-405

1. Introducción

La Declaración Universal de los Derechos Humanos utiliza el término inclusión educativa al establecer la igualdad de derechos de los ciudadanos y el derecho de acceso general a la educación (Asamblea General de la ONU, 1948). Este término se consolida en la Declaración Mundial sobre Educación para todos de 1990, en la que se acuerda que todos los países deben atender a las necesidades esenciales de aprendizaje de todas las personas (WCEA, 1990). Posteriormente, la Declaración de Salamanca de 1994 desarrolla los principios que debe regir una educación inclusiva (UNESCO, 1994) señalando la necesidad de aprender de los problemas y los logros conseguidos en países con estructuras y culturas educativas similares. A pesar del tiempo transcurrido, los países occidentales no han llegado a un acuerdo común sobre la interpretación y aplicación de educación inclusiva (Haug, 2017).

En 2015 la Organización de las Naciones Unidas aprobó la Agenda 2030 en la que plantea 17 objetivos para conseguir un desarrollo sostenible. Concretamente el cuarto objetivo se refiere a la educación. Dicho objetivo dice que se debe “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida a todos” (ONU, 2015).

La legislación educativa española ha incluido el término inclusión en sus desarrollos normativos, así, tanto la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE) como la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 (LOMCE) incorporan la inclusión en los principios y fines de la educación como garantes de la equidad. Principios que se mantienen en la Ley de Educación, Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOMLOE). La LOMLOE pretende amparar a todas aquellas personas en situación de mayor vulnerabilidad reforzando la equidad y la capacidad inclusiva del sistema reconociendo el derecho de todas las personas a una educación inclusiva tal como se plasmó en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España en 2008. Las últimas leyes educativas recogen en sus principios la necesidad de una educación educativa que ha resultado difícil o imposible llevar a la práctica por diversas razones, entre las que se encuentran la falta de financiación suficiente y la falta de claridad sobre las competencias exigidas al profesorado.

Es la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990 (LOGSE) la que incorpora por primera vez en el ordenamiento jurídico español el término “alumno con necesidades educativas especiales” (ACNEE), para referirse a las derivadas de discapacidad sensorial, motora o intelectual, señalando que su atención debe regirse por los principios de normalización e integración.

Presenta necesidades educativas especiales el alumnado que precisa apoyos y atención educativa especial, por un periodo de tiempo o durante toda la escolaridad, para conseguir los objetivos de aprendizaje comunes a todo el alumnado y su máximo desarrollo personal. Diferentes normas educativas definen qué grupos de alumnos se consideran susceptibles de esta especial atención, así la LOE incluye al alumnado que encuentra barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por su parte, la LOMCE considera a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo a aquellos que presentan dificultades de aprendizaje, altas capacidades, al alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, los alumnos de incorporación tardía al sistema educativo y, por último, los que por sus condiciones personales o historia escolar impiden seguir el currículo ordinario. Mientras que la LOMLOE añade nuevas categorías a las propuestas por la LOMCE, tales como el retraso madurativo, el trastorno del desarrollo del lenguaje y la comunicación, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje y situación de vulnerabilidad socioeducativa.

En este estudio se considera la educación inclusiva en su concepción más amplia, en la línea propuesta por Triviño-Amigo et al., (2022), como una respuesta a la diversidad de forma positiva, caracterizada por la participación, el logro y la eliminación de barreras para todos los grupos involucrados. Sin embargo, la revisión sistemática realizada se ha centrado en uno de los grupos a los que se refiere la definición, los ACNEE.

Diversos estudios señalan la insuficiente formación competencial de los docentes para promover la inclusión, imposibilitando la creación de oportunidades de aprendizaje adecuadas para fomentar el desarrollo integral del ACNEE (Corbí et al., 2021; Gezer & Aksoy, 2019; Hernández et al., 2020; Mejía, 2019; Triviño-Amigo et al., 2022).

Las competencias profesionales se relacionan con el conocimiento, las habilidades y las actitudes (EASNIE, 2012). El perfil del profesor inclusivo debe tener cuatro pilares fundamentales: valorar la diversidad del alumnado, apoyar a todos los estudiantes, colaborar con otros profesionales y desarrollarse como profesor (Sundqvist & Hannås, 2020). Estos pilares están relacionados con la definición de competencia propuesta por EASNIE (2012).

Fernández-Batanero (2012) destaca la importancia de las competencias estratégicas, en combinación con la innovación y la creatividad del docente. Asimismo, sugiere que, entre las competencias docentes necesarias para desarrollar prácticas inclusivas se encuentran las competencias: pedagógico-didácticas, de liderazgo, para gestionar el grupo y el aprendizaje cooperativo, e investigadoras y sociales. Fernández-Tilve y Malvar-Méndez (2020) estudian las competencias emocionales como aspecto primordial para afrontar la inclusión. Además, destacan la comunicación con el resto de docentes y las familias, la gestión del estrés, la empatía y la autocrítica que permiten el conocimiento y autorregulación de los sentimientos y el manejo de las relaciones con los demás.

Otras investigaciones coinciden en tomar como objeto de análisis las competencias actitudinales y los conocimientos, esenciales para que el profesorado desarrolle competencias para la educación inclusiva, e insisten en la importancia de la formación para que la inclusión sea un logro (Bannister-Tyrrell et al., 2018; Büssing et al., 2019; Echeíta, 2017; Kumari et al., 2019; Kunz et al., 2021; Marron, & Morris, 2018; Medina-García et al., 2022; Pérez-Contreras et al., 2022; Ritter et al., 2020; Schwab, 2019; Simón et al., 2022; Vučković et al., 2019;).

Por otro lado, el trabajo realizado por una red de universidades españolas, apoyadas por la ANECA, define, en las directrices para elaborar los títulos de grados adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias específicas del perfil del docente que atiende al ACNEE (tanto en Educación Infantil como en Primaria y Secundaria), que son, por orden de importancia: actitud positiva ante la diversidad del alumnado, trabajo colaborativo y cooperativo con el resto de profesionales y las familias, colaboración con Departamentos de Orientación, conocimiento de las necesidades educativas especiales del alumnado y mejora de la calidad de vida del ACNEE (ANECA, 2004).

Existen pocas revisiones sistemáticas (RS) que analicen las competencias específicas que debe tener un docente para la inclusión del ACNEE, y todas ellas se centran en un análisis potencial parcial. Esta falta de concreción avala la necesidad de realizar esta RS, que pretende aportar al conocimiento científico y práctico el conjunto de competencias que se han analizado en las diferentes investigaciones, que, a su vez, podrá servir de base para la elaboración de programas formativos para el profesorado.

2. Método

2.1. Objetivo

El propósito de esta investigación es, pues, describir el estado actual de la investigación sobre competencias docentes para la inclusión del ACNEE mediante una RS que permite la identificación y el análisis de las competencias que, según la literatura, son necesarias en los docentes para la inclusión del ACNEE.

2.2. Procedimiento

El proceso llevado a cabo se basa en las directrices y el protocolo de análisis de Ramírez-Montoya y Lugo-Ocando (2020) así como en la declaración PRISMA para elaboraciones de RS (Page, et al., 2021). Se ha desarrollado en las siguientes fases: 1: preguntas de investigación, 2: proceso de búsqueda, 3: criterios de inclusión y exclusión, 4: proceso de selección y extracción de datos, 5: síntesis de datos.

Fase 1: preguntas de investigación.

Para analizar los documentos sobre competencias docentes hacia la inclusión en ACNEE, publicados en los últimos 7 años, se formularon 10 preguntas de investigación enmarcadas dentro de 3 áreas temáticas, que se describen junto con sus preguntas en la Tabla 1. La primera de ellas tiene como objetivo determinar las características de las revistas en las que se publica sobre esta temática, la segunda trata de establecer cuáles son las opciones metodológicas más habituales para analizar esta cuestión, y, la tercera línea explora cuáles son las competencias docentes que son analizadas en las diferentes investigaciones.

Tabla 1. Temática y preguntas de investigación

Temáticas	Preguntas	Posibles respuestas (variables)
Análisis y características de los artículos seleccionados y las revistas en las que están publicados	p1. ¿Cuáles son las palabras clave de los estudios y cómo se relacionan?	Palabras clave de los estudios Red de co-términos
	p2. ¿En qué año se han publicado los artículos y cuál es el año con mayor número de publicaciones?	2016 2017 2018 2019 2020 2021 2022
	p3. ¿Qué revistas han publicado más sobre el tema, cuál es su cuartil y cuántas citas han recibido sus artículos?	Revistas con más publicaciones Cuartil de la revista Número de citas
	p4. ¿Cuál es el tipo de artículo?	Revisión sistemática Investigación empírica Artículo Teórico
	p5. Afiliación de los autores.	Afiliación

Temáticas	Preguntas	Posibles respuestas (variables)
Metodología, método, muestra	p6. ¿Cuál es la metodología?	Cuantitativa Cualitativa Mixta
	P7. ¿Cuál es el método o diseño?	Descriptivo Correlacional Comparativo-causal Cuasi experimental Experimental Estudio de casos Investigación etnográfica Investigación-acción Investigación evaluativa
	p8. ¿Qué tipo de muestra participa en el estudio?	Docentes Estudiantes Otros
	p9. ¿Cuáles son los niveles educativos estudiados?	Educación Infantil Educación Primaria Educación Secundaria Bachillerato Universidad Otras
Competencias docentes analizadas	p10. ¿Qué competencias docentes específicas son necesarias para la inclusión del ACNEE?	Competencias actitudinales Competencias en conocimientos Competencias digitales Competencias sociales Competencias metodológicas Competencias en habilidades

Fase 2: proceso de búsqueda.

Se realiza una búsqueda en las bases de datos de Scopus y Web of Science (WoS). Las palabras clave fueron delimitando la búsqueda de manera sucesiva para seleccionar los documentos cuyo contenido se ajustara al objetivo de este trabajo: “education”, “competences”, “inclusión”, “disability”, “special educational needs”. Se limita el idioma de publicación del documento al inglés y español. Se emplean 2 cadenas de búsqueda diferentes: “education and competences and inclusion and disability”; “education and competences and inclusion and special educational needs”. Se delimita la búsqueda a documentos publicados entre los años 2016 y 2022. Las cadenas de búsqueda se presentan en el Excel integrado.

Fase 3: criterios de inclusión y exclusión.

Los documentos se incluyeron si: a) eran artículos publicados en revistas; b) integraban en su título, resumen o palabras clave los términos de búsqueda; c) estaban publicados entre enero de 2016 y junio de 2022; d) el idioma de publicación era el inglés o el español; y e) eran de acceso abierto. Se excluyeron los documentos que: a) eran capítulos de libros, tesis u otro tipo de publicaciones; b) estaban escritos en idiomas distintos del español y el inglés; c) no eran de acceso abierto; y d) estuvieran publicados antes de enero de 2016 o después de junio de 2022. Los criterios de inclusión se muestran en el Excel integrado.

Fase 4: proceso de selección y extracción de datos.

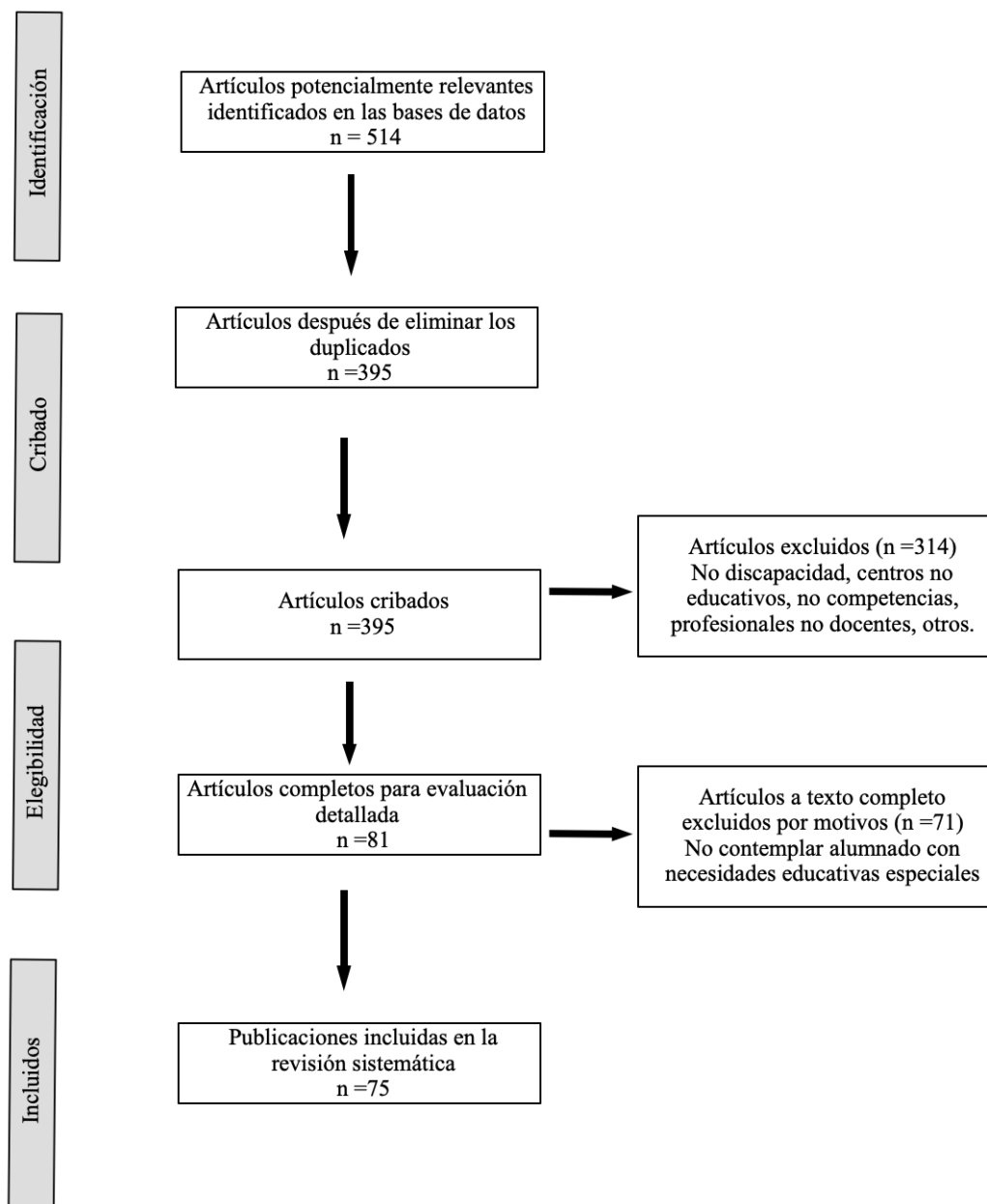
Para el proceso de selección y extracción de datos se han seguido las directrices del modelo PRISMA para elaboraciones de revisiones sistemáticas (Page, et al., 2021).

Con la primera búsqueda se obtuvieron 514 documentos entre Scopus y WoS. Eliminados los duplicados quedaron 395 documentos (343 en Scopus y 52 en WoS). En base a los criterios de inclusión y exclusión, se excluyeron 314 porque no eran del área de educación, no se referían a docentes o a estudiantes en formación, eran centros no educativos, no trataban de discapacidad o no se referían a competencias docentes. De los 81 artículos restantes, se descartaron aquellos que se referían a otro tipo de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo como dificultades de aprendizaje, trastorno por déficit de atención con hiperactividad o alumnado de altas capacidades. Finalmente quedaron 75 artículos incluidos para la revisión sistemática (62 en Scopus y 13 en WoS) que se pueden consultar en el Excel integrado.

Fase 5: síntesis de datos.

Para realizar la síntesis de datos se han categorizado las variables: tipo de muestra (estudiantes, profesores y mixta); niveles educativos (Educación Infantil, Educación Primaria, Secundaria, Universidad y Educación Especial); tipos de artículos (metodológicos, de revisión – RS y teórica- y de investigación) y competencias objeto de estudio (competencia actitudinal, competencia en conocimientos, competencia digital, competencia metodológica, competencia en habilidades y competencia social).

Figura 1. Diagrama de flujo para el proceso de selección y extracción de datos a partir de la declaración PRISMA 2020 para RS.



3. Resultados

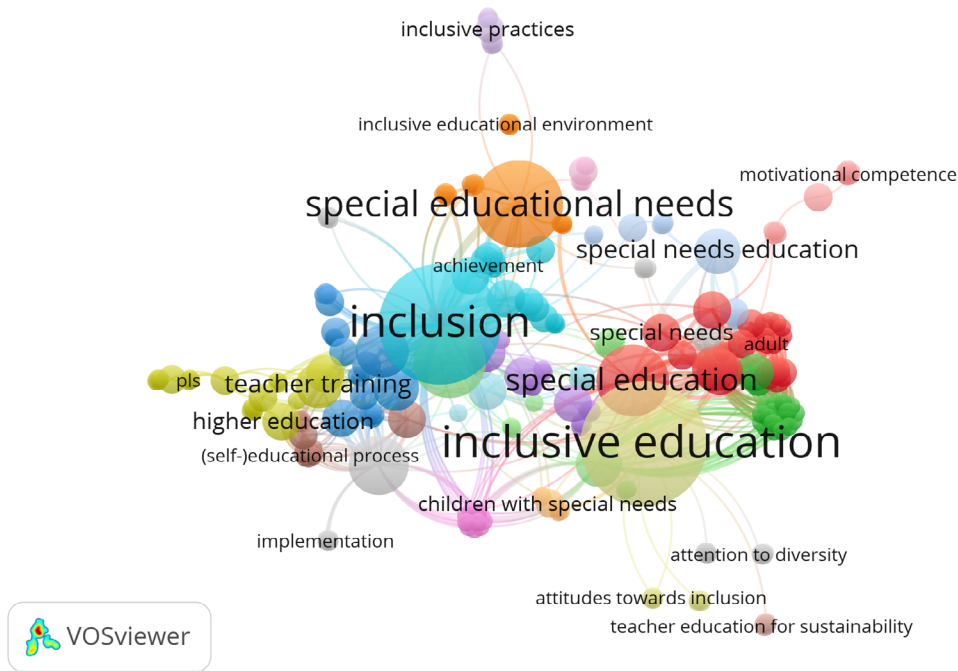
Este apartado se organiza en las tres áreas temáticas descritas en la tabla 1 y en sus respectivas preguntas de investigación. Para analizar los resultados se han utilizado las herramientas Excel, SPSS y VOSviewer.

P1. ¿Cuáles son las palabras clave de los estudios y cómo se relacionan?

Se identifican cinco corrientes temáticas. Tomando como referente las palabras más frecuentes dentro de los grupos o clusters, se postulan las siguientes: *inclusive education, inclusion, special education, special education needs, teacher training*. Algunas de estas palabras fueron términos incluidos en la ecuación de búsqueda.

Los tópicos del centro de la red representan temas con amplia tradición, mientras los temas periféricos, constituyen nuevos temas que emergen dentro de esta especialidad de investigación. Cuanto mayor es la cercanía entre dos burbujas mayor es la relación entre los temas. Cuanto más grande es su tamaño, mayor importancia del tema dentro del campo de estudio.

Figura 2. Red de palabras clave al mismo nivel.



P2. ¿En qué año se han publicado los artículos y cuál es el año con mayor número de publicaciones sobre la temática?

El año de publicación fue uno de los criterios de selección de los documentos (2016-2022), publicándose más del 80% de los artículos analizados a partir de 2019. Estos resultados parecen indicar un creciente interés y preocupación por indagar sobre competencias docentes inclusivas. La determinación de estas competencias tiene un impacto sobre el ACNEE, favoreciendo su plena inclusión, mediante la descripción de los aspectos clave en la formación del profesorado (tanto inicial como permanente) que permita a los docentes ofrecer a este alumnado una respuesta educativa más adecuada e inclusiva.

Tabla 2. Año de publicación de los ARTÍCULOS

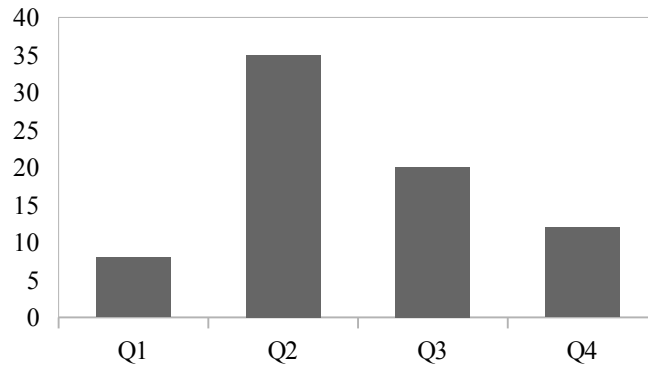
Año	Frecuencia	Porcentaje
2016	3	4.00
2017	4	5.33
2018	6	8.00
2019	17	27.67
2020	28	37.33
2021	14	18.67
2022	3	4.00

P3. ¿Qué revistas han publicado más sobre el tema, cuál es su cuartil y cuántas citas han recibido sus artículos?

La publicación de los artículos está muy distribuida en diferentes revistas. La revista en la que se ha publicado un mayor número (ocho) entre los artículos seleccionados es la *European Journal of Special Needs Education*. Esta revista está situada, en la actualidad (ranking 2021), en el Q2 en la base de datos Scopus y en el Q3 de WoS. No resulta sorprendente, al tratarse de una revista especializada en NEE y, por consiguiente, con una línea editorial muy ajustada a la temática.

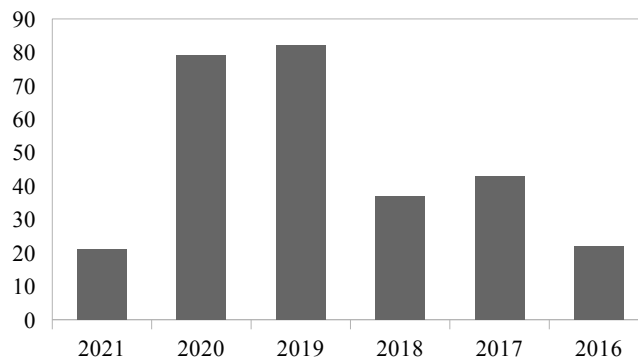
Analizado el cuartil en el que se sitúan las revistas, predomina el segundo cuartil frente al resto (la mayoría de los artículos publicados en este cuartil son del 2020).

Figura 3. Cuartiles de las revistas



En relación al número de citas, la revista que recibe más citaciones es *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education* con 20 citas en el año 2017. Los artículos que más citas tienen corresponden al año 2019 (N=82), seguido del año 2020 (N=79). El año que menos citas tiene es el 2021 (N=21) por ser el año más reciente, aunque es llamativo que el año 2016 tenga un número de citas similar (N=22), a pesar de haber transcurrido más tiempo. (figura 4).

Figura 4. Número de citas y año de publicación de los artículos



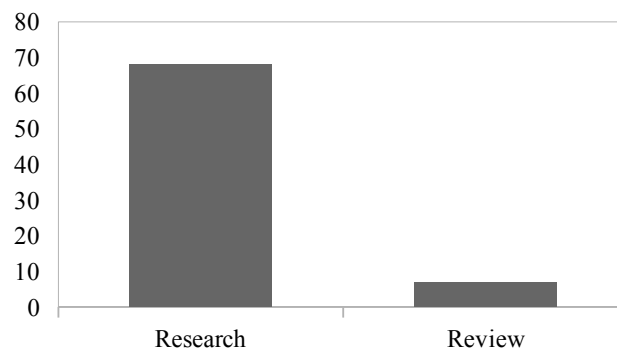
P4. ¿Cuál es el tipo de artículo?

En la tipología del artículo se han contemplado dos categorías: artículos de investigación y artículos de revisión.

Los 7 artículos de revisión se han clasificado en artículos de revisión de la literatura (n=5) y artículos de RS (n=2) por considerarse distintos tipos de investigaciones con metodologías diferentes, siendo las RS metodologías cuantitativas y las revisiones de la literatura metodologías cualitativas. Los artículos de revisión sistemática están publicados en el 2020. Hay dos artículos de revisión de la literatura publicados en el año 2021 y uno en el 2020, en el 2019 y en el 2016.

Los artículos de investigación son los más numerosos, representado un total de 68 publicaciones (Figura 5).

Figura 5. Tipo de artículo



P5. Afiliación de los autores.

Se ha analizado la afiliación del primer autor de cada artículo con el propósito de conocer en qué lugar se está estudiando más sobre competencias inclusivas del docente. Los resultados afirman que hay 13 universidades españolas en las que se publican más sobre este tema, entre ellas, la Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad de Sevilla.

P6. ¿Cuál es la metodología?

Analizada y categorizada la metodología de cada artículo en cuantitativa, cualitativa y mixta, se observa que la más empleada en los estudios es la cuantitativa (casi el 50% de las publicaciones). Le siguen las investigaciones que usan una metodología cualitativa (37.3%) y solo doce estudios (16%) utiliza una metodología de corte mixta (Tabla 3).

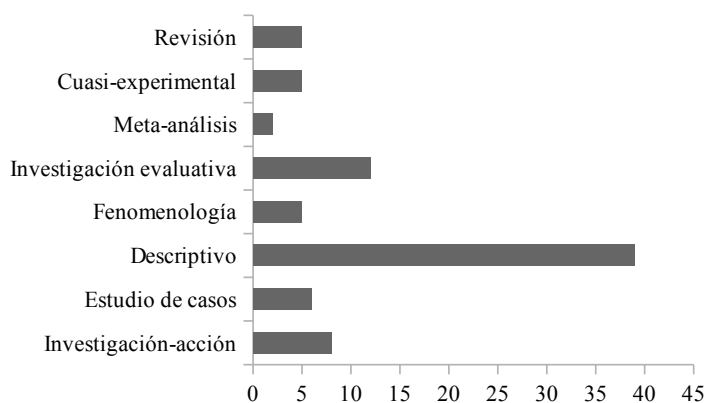
Tabla 3. Tipos de metodología empleados en las publicaciones.

Metodología	Frecuencia	Porcentaje
Mixto	12	16.00
Cualitativo	28	37.33
Cuantitativo	35	46.67

P7. ¿Cuál es el método o diseño?

El método o diseño de cada estudio está íntimamente relacionado con el tipo de metodología. Dentro de la metodología cuantitativa se ha detectado el uso del método descriptivo (de desarrollo, de encuesta y observacional), siendo el empleado en los estudios analizados (figura 6). El siguiente método más utilizado es el de investigación evaluativa en el que se analizan programas o cursos. El menos empleado es el meta-análisis puesto que solo hay 2 artículos de RS.

Figura 6. Método o diseño



P8. ¿Qué tipo de muestra participa en el estudio?

Para conocer el tipo de población que se analiza en las investigaciones, se ha categorizado esta variable en función de la muestra utilizada: estudiantes, profesores y mixta (estudiantes y docentes). La mayoría de las investigaciones analizan muestras de docentes (Tabla 4), poniendo de manifiesto que los estudios están más centrados en las competencias del docente que en la repercusión en los estudiantes. Por otro lado, se observa que 5 de los estudios (8.2%) utilizan ambas muestras de forma combinada.

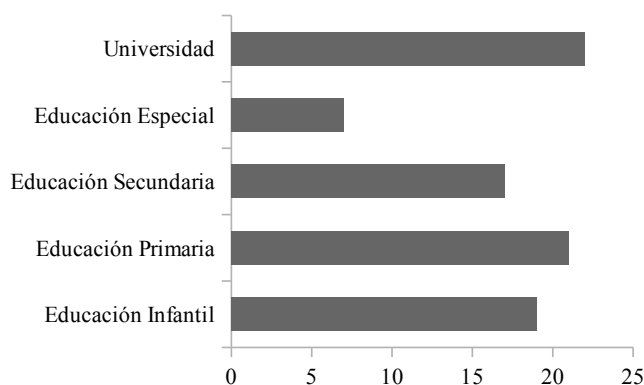
Tabla 4. Tipología de muestra que participa en las investigaciones.

Metodología	Frecuencia	Porcentaje
Estudiantes	16	21.33
Docentes	54	72
Estudiantes y docentes	5	6.67

P9. ¿Cuáles son los niveles educativos estudiados?

Se han considerado las etapas educativas Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Especial y Universidad. Ocho de los artículos analizados no ofrecen datos sobre el nivel educativo. Esto puede deberse a que son estudios de revisión o que la muestra analizada en las investigaciones se extrae de un centro educativo que contempla diversas etapas sin especificarlas. Los artículos que analizan varios niveles educativos se han contabilizado en cada una de las categorías correspondientes. Se destacan dos etapas educativas, Educación Primaria y la Universitaria.

Figura 7. Niveles educativos



De los 67 documentos en los que se indica el nivel educativo analizado, varias investigaciones se realizan en varios niveles simultáneamente. Así, una investigación analiza conjuntamente en Educación Infantil y Educación Universitaria (1.3%), siete investigaciones recogen información respecto a la Educación Primaria y Secundaria (9.3%) y cuatro en Educación Infantil, Primaria y Secundaria (5.3%).

P10. ¿Qué competencias docentes específicas son necesarias para la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales?

Se observa que la competencia que más se ha estudiado es la competencia actitudinal (figura 8). La vinculación de las actitudes hacia la inclusión con la conducta docente ha sido señalada como fundamental en diferentes estudios empíricos (Ovcharenko et al., 2021; Pérez-Contreras et al., 2022).

Figura 8. Competencias específicas



Algunos estudios concluyen que las actitudes positivas son el factor más influyente para implementar una inclusión exitosa (Avramidis & Norwich, 2002). Por ejemplo, se ha comprobado que las actitudes de los profesores hacia la inclusión del ACNEE en las clases ordinarias están relacionadas con la integración social de los alumnos en las clases inclusivas (Heyder et al., 2020). Otros estudios, inciden en que la formación inicial del profesorado debe conllevar un cambio de actitudes, es decir, predisposición hacia la atención del ACNEE (Triviño-Amigo et al., 2022). Por otro lado, señalan que también la autoeficacia es un factor relevante ya que actúa como mediador de las actitudes.

La mayoría de las investigaciones analizan tanto las competencias en conocimientos como las actitudes en un único estudio. Los conocimientos que acumule un docente en relación a la discapacidad o inclusión a lo largo de su carrera formativa y profesional resultan imprescindibles para atender al alumnado de la mejor manera posible (Sundqvist & Hannås, 2020; Zabeli & Gjelaj, 2020). Otros autores resaltan la importancia de la formación en competencia conceptual en el cuerpo docente (Myronova, et al., 2021). Los resultados de esta investigación concluyen una insuficiente formación del profesorado para aplicar la educación inclusiva en sus estudiantes con NEE y proponen formación sobre contenidos inclusivos para atender a este tipo de alumnado en sus aulas.

Varias de las investigaciones analizadas describen intervenciones concretas como la de Mihajlovic (2017) que modificó diversas estrategias para garantizar un contexto de aprendizaje adecuado para el ACNEE, o Ke et al. (2017), quienes proponen un programa de formación de aptitudes hacia entornos inclusivos, entendiendo por aptitud la capacidad para el buen desempeño a nivel profesional, persiguiendo la mejora y favoreciendo la educación inclusiva.

Por otro lado, Abba y Rashid (2020) encontraron que la competencia metodológica de los profesores tenía una gran influencia en la aplicación del currículo de educación inclusiva y, basándose en estos resultados, propone como solución la contratación de profesores más competentes. En esta línea, estudios como el de Sundqvist y Hannås (2021) proponen la formación del profesorado en métodos de trabajo más

inclusivos. Inciden en que hay países que necesitan un mayor enfoque educativo en términos inclusivos y formar en metodología al cuerpo docente para la atención del ACNEE.

También se ha analizado la competencia social o relacional, encontrándose que los educadores consideran que la relación personal con los alumnos es fundamental en todos los aspectos de su trabajo (Aspelin et al., 2020). Otros estudios apuntan que existe un bajo nivel de preparación del docente para desarrollar la competencia sociocultural de los alumnos en el entorno de aprendizaje inclusivo (Romanova, 2020).

Por último, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) favorecen la inclusión de los ACNEE (López-Meneses y Fernández-Cerero, 2020). Fernández-Batanero et al. (2017) estudiaron la competencia digital del profesorado de Primaria y concluyeron que, en términos generales, el profesorado posee baja nivel de conocimientos en el uso de aplicaciones tecnológicas para ACNEE. Investigaciones como la de Simón et al., (2022) proponen analizar la competencia digital entre el profesorado especialista que atiende a ACNEE con el diseño de actividades formativas que garantice un uso adecuado de las TIC como para favorecer la inclusión del ACNEE.

4. Discusión y conclusiones

En primer lugar, cabe destacar el incremento del interés, a lo largo de estos últimos años, por investigar sobre las competencias del docente para la inclusión del ACNEE, que se desprende del aumento en el número de publicaciones a partir, especialmente, de 2019. Este resultado coincide con los aportes de la literatura en relación a la importancia del desarrollo profesional continuado de los profesores, principalmente en lo que respecta a la formación y el apoyo en habilidades docentes complejas en las aulas inclusivas (Gheyssens et al., 2020).

El análisis de las revistas y su posición en los listados indica que los artículos que atienden esta temática se publican en revistas de alto impacto, lo que parece indicar también un interés de las publicaciones bien posicionadas en dar visibilidad a la investigación sobre las competencias docentes para la inclusión.

La mayor parte de las investigaciones analizadas se centran en competencias concretas como competencia en actitudes (Pérez-Contreras et al., 2022; Triviño-Amigo et al., 2022), competencia en conocimientos (Bagger et al., 2020), competencia en actitudes y conocimientos (Campos et al., 2021; Kumari et al., 2020; Sundqvist & Hannås, 2020) y competencia social (Gutiérrez-Saldivia y Riquelme-Mella, 2020).

Para ello, la metodología más empleada es la cuantitativa, fundamentalmente con métodos descriptivos, dentro de la cuál predomina el uso de la encuestación como técnica de recogida de información e instrumentos como, por ejemplo, cuestionarios de escala likert (Abellán y Sáez-Gallego, 2019; Arnaiz y Caballero, 2020; Fernández-Tilve y Malvar-Mendez, 2020; Nketsia et al., 2020) o preguntas abiertas (Hjelte & Ineland, 2020). Este dato parece indicar que el interés actual de la investigación en este campo es aportar datos objetivos y cuantificables.

La metodología mixta es la menos utilizada en las publicaciones, aunque, según señalan Klingner y Boardman (2011), podría aportar una profundidad y amplitud que no se obtienen solo con metodología cuantitativa, especialmente en el ámbito educativo que suele ser más heterogéneo y específico que otros campos.

Por otro lado, las investigaciones en este ámbito se basan fundamentalmente en el profesorado como el principal agente para la inclusión educativa. Sin embargo, algunas investigaciones inciden en que no siempre tienen la competencia, la motivación o las actitudes necesarias para afrontar los retos que plantea un sistema educativo inclusivo (Cardona-Molto, et al., 2020; Vlachou & Fyssa, 2016; Webster & Blatchford, 2015).

Las investigaciones analizadas recorren todo el espectro educativo (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Universidad y Educación Especial -se incluye esta modalidad al no describir los autores la etapa educativa-), aunque la etapa educativa predominante en los artículos revisados es la universitaria, especialmente en el contexto de la formación del estudiante que se preparara para ser docente. Cardona-Molto et al. (2020) señalan la importancia de que los futuros profesores finalicen sus estudios con los conocimientos y habilidades necesarios para convertirse en educadores inclusivos. En la misma línea, Abellán y Sáez-Gallego (2020) realizaron un estudio con una muestra de 421 futuros maestros de Educación Infantil y Primaria cuyos resultados apuntan que los futuros maestros valoran positivamente la inclusión educativa, aunque no se sienten lo suficientemente formados para atenderla con garantías. Estos datos son relevantes para seguir ahondando sobre los requisitos formativos de los estudiantes en las universidades.

En relación a las competencias investigadas, destaca la competencia actitudinal frente al resto. Muchas investigaciones coinciden en señalar la importancia sustancial de este factor, de forma que aunque los conocimientos son importantes para la adquisición de competencias docentes inclusivas, no se conseguirá una verdadera inclusión sin una actitud positiva del profesorado hacia la atención a la diversidad (Kunz et al., 2021; Myronova et al., 2021; Olsson & Roll-Pettersson, 2020; Sundqvist & Hannås, 2020).

Del mismo modo, otros estudios apuntan que los profesores tienen ideas generales sobre la inclusión, pero carecen de las habilidades y los conocimientos adecuados sobre los métodos de enseñanza para trabajar con ACNEE, remarcando la necesidad de que el docente posea aptitudes positivas y herramientas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma inclusiva (Corbí et al., 2021; Eklund et al., 2020; Reina et al., 2019; Sjöqvist et al., 2020).

Por lo tanto, parece existir un acuerdo sobre la necesidad de la formación del docente en ejercicio (y en formación) en competencias relacionadas con la inclusión educativa. Nketsia et al. (2020) proponen que el plan de estudios de las facultades de educación debe reformarse hacia contenidos inclusivos y la promoción del desarrollo de principios y prácticas pedagógicas inclusivas para fomentar una formación eficaz del futuro docente en

el área de la pedagogía inclusiva. En esta misma línea, la mayoría de las publicaciones analizadas consideran esencial la formación permanente del profesorado y el aprendizaje continuo para desarrollar una educación de calidad en igualdad, equidad e inclusión educativa, y fomentar la inclusión del ACNEE (Cardona-Molto, et al., 2020; Fernández-Batanero et al., 2017; Ferriday, G. & Cantali, 2020; Gheysens et al., 2020; González et al., 2020; Reina et al., 2016; Romanova, 2020; Sunko & Kaselj, 2020). Conclusiones que coinciden con las de otros estudios que señalan la importancia de la formación de competencias del profesorado para el desarrollo pleno de los alumnos con discapacidad (Hernández-González, et al., 2020; Vlachou et al., 2016).

La demanda de formación va en consonancia con las ideas de López-Meneses y Fernández-Cerero (2020) quienes señalan que la baja capacitación actual del profesorado y el escaso desarrollo de actividades de formación son barreras para la atención de alumnado con discapacidad. Pero no solo el éxito de la educación inclusiva radica en la formación del docente sino también en la relación y colaboración del docente con las familias y con el resto del profesorado para satisfacer las necesidades del alumnado con discapacidad (Simón et al., 2022).

Entre las competencias para la inclusión que más interés han despertado entre la comunidad investigadora, evidenciadas tras esta revisión sistemática, destaca la actitud positiva que deben tener los docentes para abordar la inclusión educativa, en consonancia con el papel prioritario que también le conceden los Libros Blancos de la ANECA (2004). Sin embargo, las competencias blandas también propuestas por la ANECA, vinculadas con las capacidades comunicativas para trabajar en equipo, cooperar y colaborar (Madrigal-Lizano, 2015), no han dado lugar a investigación al mismo nivel que la actitudinal. Por último, la cuarta competencia propuesta por la ANECA, conocimiento de las características y necesidades del alumnado con NEE, también ha suscitado el interés de los estudios revisados, señalando la necesidad de ampliar dichos conocimientos en los docentes inclusivos.

El conjunto de todas estas competencias puede facilitar al profesorado la inclusión de todo el alumnado en sus aulas. También contribuye a la reflexión de las competencias y prácticas inclusivas de los docentes.

Este estudio invita a continuar investigando sobre las mejoras formativas del docente hacia la atención del ACNEE dentro del ámbito inclusivo. El movimiento hacia la educación inclusiva y la formación del docente juega un papel fundamental y decisivo para que sus prácticas educativas puedan atender el proceso de atención a la diversidad.

5. Referencias bibliográficas

- Abellán, J., y Sáez-Gallego, N.M. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense De Educación*, 31(2), 219-229. <https://doi.org/10.5209/rced.62090>
- Ammah, J.O., y Hodge, S.R. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *High School Journal*, 89(2), 40-54. <http://doi.org/10.1353/hsj.2005.0019>
- ANECA. (2004). *Libro blanco. Título de grado en Magisterio* (Vol. 1). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>.
- Arnaiz, P., y Caballero, C.M. (2020). Study of specialized open classrooms as a specific measure of attention to diversity. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 191-210. <http://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.1.009>
- Asamblea general de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/>
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <http://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bagger, A., Roos, H., y Engvall, M. (2020). Directions of intentionalities in special needs education in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 104(1), 41-63. <http://doi.org/10.1007/s10649-020-09945-4>
- Bannister-Tyrrell, M.L., Mavropoulou, S., Jones, M., Bailey, J., O'Donnell-Ostini, A., y Dorji, R. (2018). Initial Teacher Preparation for Teaching Students with Exceptionalities: Pre-service Teachers' Knowledge and Perceived Competence. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 19-34. <http://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.2>
- Beltrán A.M., y Romero-Riaño, E. (2020). El papel de la Gamificación en la conciencia ambiental: una revisión bibliométrica. *Prisma Social*, 30(3), 162-185.
- 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(S1), 8-23. <http://doi.org/10.1111/1471-3802.12474>
- Cardona-Molto, M. C., Ticha, R., y Abery, B.H. (2020). The spanish version of the teacher efficacy for inclusive practice (TEIP) scale: Adaptation and psychometric properties. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 809-823. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.809>
- Campos J., Llopis, R., Gimeno M., y Maher, A. (2021). Percepción de competencia para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Física: la voz de estudiantes universitarios de España y Reino Unido. *Retos*, 39, 372-378. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.79498>
- Corbí, M., Tombolato, M., Bueno-Sánchez, L., Hermans K., Valenti, A., Garcés-Ferrer J., Straniero, A., Brojčin, B., Mesquita, C., Bonifácio, E., Martini, M., Rodríguez-Cano, S., Milants M., y Glumbi, N. (2021) Intellectual

- disability in higher education: Self-perceived training needs of university teachers. *SPECIJALNA EDUKACIJA I REHABILITACIJA*, 20(1), 1-15. <http://doi.org/10.5937/specedreh20-31002>
- Echeíta, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M., y Toppinen, H. (2020). A study of finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 1-14. <http://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>
- European Agency of Special Needs Education and Inclusive Education [EASNIE]. (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Odense, DK: EADSNE.
- Fernández-Batanero, J.M., Román Graván, P., y El Homrani, M. (2017). ICT and disability. knowledge of the teachers of primary education in Andalusia. *Aula Abierta*, 46(2), 65-72. <http://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.65-72>
- Fernández-Batanero, J.M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 2(162), 9-24.
- Fernández-Tilve, M.D., y Malvar-Méndez, M.L. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Investigación Educativa*, 38(1), 239-257. <http://doi.org/10.6018/rie.369281>
- Ferriday, G., y Cantali, D. (2020). Teachers talk about inclusion... but can they implement it in their classroom? exploring teachers' views on inclusion in a scottish secondary school. *Support for Learning*, 35(2), 144-162. <http://doi.org/10.1111/1467-9604.12295>
- Gezer, M.S., y Aksoy, V. (2019). Perceptions of turkish preschool teachers' about their roles within the context of inclusive education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), 31-42. <http://doi.org/10.20489/intjecse.583541>
- Gheysens, E., Consuegra, E., Engels, N., y Struyven, K. (2020). Good things come to those who wait: The importance of professional development for the implementation of differentiated instruction. *Frontiers in Education*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00096>
- Gutiérrez-Saldívia, X., y Riquelme Mella, E. (2020). Assessment of special educational needs in contexts of social and cultural diversity: Alternatives for a culturally appropriate evaluation. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 159-174. <http://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100010>
- Haug, P. (2017). Understanding Inclusive Education: Ideals and Reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206-217. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hjelte, J., y Ineland, J. (2020). Quality in professional encounters with students who have intellectual disabilities-experiences from special needs upper secondary schools in sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 35(5), 648-662. <http://doi.org/10.1080/08856257.2020.1743411>
- Hernández-Gonzalez, O., Antonio, A., y Pedro da Fonseca, A.J. (2020). Teachers' perception about their competencies to attend students with special educational needs. *Atenas*, 1(49), 53-69.
- Heyder, A., Südkamp, A., y Steinmayr, R. (2020). How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, 77, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776>
- Klingner, J.K., y Boardman, A.G. (2011). Addressing the 'research gap' in special education through mixed methods. *Learning Disability Quarterly*, 34(3), 208-218. <http://doi.org/10.1177/0731948711417559>
- Kumari, P., Nayan, R., Aggarwal, S.P., y Baswani, G. (2019). Rethinking teacher education programmes for inclusive classrooms: Issues and challenges in India. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(2), 143-148. <http://doi.org/10.18178/ijiet.2019.9.2.1189>
- 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, 1-13. <http://doi.org/10.3389/educ.2021.650236>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, sección I, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López-Meneses, E., y Fernández-Cerero, J. (2020). Information and communication technologies and functional diversity: Knowledge and training of teachers in Navarra. *Ijri-International Journal of Educational Research and Innovation*, (14), 59-75.
- Madrigal-Lizano, A. M. (2015). El papel de la familia de la persona adulta con discapacidad en los procesos de inclusión laboral: Un reto para la educación especial en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 197-211. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.12>
- Marron, S., y Morris, S. (2018). Inclusion in physical education: Perceptions of irish and swiss student teachers following participation in a european exchange programme. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 11(1), 1-14. <http://doi.org/10.5507/euj.2018.002>
- Medina-García, M., Higuera-Rodríguez, L., García-Vita, M.M., y Doña-Toledo, L. (2021). ICT, Disability, and Motivation: Validation of a Measurement Scale and Consequence Model for Inclusive Digital Knowledge. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136770>
- Myronova, S., Dokuchyna, T., Rudzevych, I., Smotrova, O., y Platash, L. (2021). Current Problems of Teachers' Readiness of Higher Educational Institutions for Implementing Inclusive Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 151-165. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/445>

- Nketsia, W., Opoku, M.P., Saloviita, T., y Tracey, D. (2020). Teacher educators' and teacher trainees' perspective on teacher training for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 49-65. <http://doi.org/10.2478/jtes-2020-0005>
- Olsson, I., y Roll-Pettersson, L. (2020). A didactic perspective on negotiations and collaborations between different actors within the Swedish support system: Children with autism spectrum disorders included in community-based preschool settings. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 58-68. <http://doi.org/10.1080/20020317.2020.1711561>
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*
- Ovcharenko, N., Sysoieva, S., Samoilenko, A., Chebotarenko, O., y Bohianu, K. (2021). Formation of prospective music art teachers' readiness for inclusive educational activity. *Amazonia Investiga*, 10(45), 175-184.
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLoS Med* 18(3): e1003583. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>
- Pérez-Contreras J., Bahamonde-Pérez C., Pardo-Tamayo C., Merino-Muñoz P., Aedo-Muñoz E. (2022). Validación y fiabilidad del instrumento «escala de percepción de competencias docente en educación física en la atención de las personas en situación de discapacidad. *Retos*, 43, 931-937. <http://doi.org/10.47197/RETOS.V43I0.86477>
- Ramírez-Montoya, M.S., y Lugo-Ocando, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Comunicar*, 65(28) 9-20. <http://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Reina, R., Santana, A., Montesdeoca, R., y Roldan, A. (2019). Improving self-efficacy towards inclusion in in-service physical education teachers: A comparison between insular and peninsular regions in Spain. *Sustainability (Switzerland)*, 11(20), 1-10. <http://doi.org/10.3390/su11205824>
- Ritter, R., Wehner, A., Lohaus, G., y Krämer, P. (2020). Effect of same-discipline compared to different-discipline collaboration on teacher trainees' attitudes towards inclusive education and their collaboration skills. *Teaching and Teacher Education*, 87(2), 1-10. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102955>
- Romanova, G. (2020). The readiness of leading and teaching staff to develop students' sociocultural competence in the inclusive learning environment. *Pedagogika*, 138(2), 226-243. <http://doi.org/10.15823/p.2020.138.13>
- Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>
- Simón, N., Abellán, M.A., y Cisneros, J.C. (2022). Pedagogía Terapéutica y uso de las TIC. Un análisis de segmentación en Castilla-La Mancha. *Revista Fuentes*, 24(1). 54-64. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.18417>
- Sjöqvist, A., Göransson, K., Bengtsson, K., y Hansson, S. (2020). The arts: A precious part of special education? how principals value and organise arts education in compulsory school for pupils with intellectual disability in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1764809>
- Sundqvist, C., y Hannås, B.M. (2020). Same vision-different approaches? special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14.
- Sunko, E., y Kaselj, I.T. (2020). Attitudes of early childhood and preschool education students and teachers towards inclusion of children with down syndrome. *International Journal of Education and Practice*, 8(3), 485-497.
- Triviño-Amigo, N., Barrios-Fernández, S., Mañanas-Iglesias, C.; Carlos-Vivas, J., Adsuar, J.C., Acevedo-Duque, Á., y Rojo-Ramos, J. (2022). Differences among Male and Female Spanish Teachers on Their Self-Perceived Preparation for Inclusive Education. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 1-9. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063647>
- Vlachou, A., y Fyssa, A. (2016). 'Inclusion in practice': Programme practices in mainstream preschool classrooms and associations with context and teacher characteristics. *International Journal of Disability Development and Education*, 63(5), 529-544. <http://doi.org/10.1080/1034912x.2016.1145629>
- Vlachou, A., Stavroussi, P., y Didaskalou, E. (2016). Special teachers' educational responses in supporting students with special educational needs (SEN) in the domain of social skills development. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(1), 79-97.
- Vučković, S.Đ, Ivkov-Džigurski, A., Bibić, L.I., Jovanov, J.M., y Stojšić, I. (2019). Teachers' views of inclusive education in Serbian schools. *South African Journal of Education*, 39(2), 1-10. <http://doi.org/10.15700/saje.v39ns2a1722>
- WCEFA. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. UNESCO.
- Webster, R., y Blatchford, P. (2015). Worlds apart? The nature and quality of the educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools. *British Educational Research Journal*, 41(2), 324-342.
- Zabeli, N., y Gjelaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1), 1-17. <http://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>