



INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

María del Carmen Pérez-Fuentes (Ed.)



ISBN: 978-84-1324-558-4

Dykinson, S.L.

Innovación Docente e Investigación en Ciencias de la Educación

**María del Carmen Pérez Fuentes
(Ed.)**

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro "Innovación Docente e Investigación en Ciencias de la Educación", son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>
Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

ISBN: 978-84-1324-558-4

Preimpresión realizada por los autores

CAPÍTULO 77

NECESIDADES DOCENTES DEL PROFESORADO ESPAÑOL CON ALUMNADO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: QT- EURODDIP-E

BEATRIZ F. NÚÑEZ ANGULO, ROSA MARÍA SANTAMARÍA CONDE, Y
PEDRO LUIS SÁNCHEZ ORTEGA
Universidad de Burgos

INTRODUCCIÓN

Diferentes profesionales con amplia experiencia en ingeniería y ciencias de la educación desean ofrecer soluciones adecuadas, innovadoras y ajustables a alumnado con necesidades específicas, para superar las barreras de acceso al aprendizaje y aumentar su grado de autonomía, aumentando su inclusión educativa, por lo que se unen en “European diversity design for inclusive education” (EURODDIP-e) 2018-1-ES01-KA201-050300.

Este proyecto Erasmus+, cofinanciado por la Unión Europea, tiene la finalidad de proporcionar a los profesionales de la educación los conocimientos, las herramientas y los dispositivos necesarios para evaluar las necesidades individuales del alumnado con dificultades en los miembros superiores y personalizar los recursos TIC (interfaz, software, botones, etc.).

En la actualidad, el desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar. Han sido muchas las intenciones declaradas y los reglamentos escritos que se han puesto en marcha en múltiples contextos para esta modalidad educativa, como el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación en Castilla y León 2017-2022 que hace referencia constante al papel del profesorado para lograr la inclusión educativa.

En palabras de Vélez, Tárraga, Fernández, y Sanz (2016), es necesario averiguar hasta qué punto los maestros y maestras conocen y llevan a la práctica en sus aulas la filosofía inclusiva. Por su parte, Durán y Giné (2017), relacionan la inclusión con cuestiones como asumir valores de respeto por las diferencias, valoración de cada uno de los alumnos, equidad, etc.; el reconocimiento de derechos, incrementar la participación del alumnado en el currículo, en la cultura y en la comunidad, evitando cualquier forma de exclusión en los centros educativos; transformar las culturas, la normativa y la práctica de los centros de manera que respondan a la diversidad de las necesidades del alumnado; la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado expuesto a cualquier riesgo de exclusión; desarrollo y capacitación de las

escuelas, ya que lo importante es la capacidad del centro de acoger, valorar y dar respuesta a las necesidades que presenta el alumnado; y, el desarrollo integral de todo el alumnado.

En el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación en Castilla y León 2017-2022 (2017) se proponen seis líneas estratégicas de actuación con el fin de lograr que la escuela actual vaya siendo poco a poco más inclusiva, es decir, capaz de ofrecer oportunidades reales de aprendizaje a todo el alumnado. Destacamos que “el profesorado en los sistemas de educación inclusiva, además de identificar las necesidades educativas del alumnado, también necesita saber cómo de efectiva es su enseñanza, así como qué hacer para lograr que cada alumno aprenda lo máximo posible” (p. 13).

Las líneas diseñadas están basadas en los principios de equidad, inclusión, normalización, proximidad, accesibilidad universal y diseño para todos, participación, eficiencia y eficacia, sensibilización, coordinación y prevención. En los objetivos establecidos para cada una de ellas aparece el profesorado como protagonista directo o indirecto para lograr su consecución. Los objetivos que podemos encontrar distribuidos en las diferentes líneas estratégicas de este plan, en los que se encuentra envuelto el profesorado de forma directa, son:

Promocionar la cultura inclusiva en los centros educativos se pretende fomentar la formación de todos los profesionales de la educación en metodologías inclusivas (primera línea estratégica).

Lograr la mejora de los procesos de prevención, detección e intervención temprana de las necesidades educativas del alumnado (la línea dos) que se concreta en reforzar el conocimiento de los profesionales para abordar las actuaciones de prevención e intervención ante las posibles necesidades específicas de apoyo y en mejorar la detección temprana ante posibles necesidades específicas de apoyo educativo, como objetivos.

Implementar instrumentos tecnológicos que faciliten un mejor conocimiento de la realidad del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, dentro de la quinta línea propuesta.

Según este II Plan de Atención a la Diversidad, los docentes necesitan algo más que conocimiento en una materia, necesitan saber cómo aprenden los alumnos, cómo entender las diferencias individuales, cómo adaptar su enseñanza a esas diferencias, necesitan experiencia, conocimiento práctico, necesitan saber cómo realizar adaptaciones de materiales, evaluación, proyectos y actividades, cómo estructurar las tareas de modo que el alumnado con diferentes niveles pueda participar en ellas y cómo gestionar el trabajo del aula para que se convierta en un lugar en el que hay múltiples actividades desarrollándose simultáneamente.

Por ello, entre las prioridades propuestas por este II Plan se encuentran la detección temprana de necesidades específicas de apoyo educativo con el fin de tomar decisiones en cuanto a la implementación de nuevas medidas curriculares y/o metodológicas, formación del profesorado, participación de la comunidad educativa y mejora de la coordinación interinstitucional cuando sea necesaria; e impulsar una línea de formación de todos los integrantes de la comunidad educativa. Así mismo, recalca la poca formación inicial del profesorado en principios básicos de atención a la diversidad como una debilidad actual, y considera como eje principal la formación en educación inclusiva. Otras debilidades recogidas se refieren a los recursos materiales y personales en los centros educativos, escasez de incentivos para los docentes que investigan, saturación de tareas administrativas para los docentes y fallos en la coordinación e intercambio de información entre los profesionales, entre otras. Si bien, cabe destacar la motivación que tiene el profesorado, que demanda formación permanente y participa en iniciativas innovadoras.

Las ideas y principios de la inclusión educativa no pueden llevarse a la práctica sin la participación de los docentes, quienes tienen que asumir, junto con las familias, la responsabilidad de promoverlos, gestionarlos e implementarlos (Vélez, Tárraga, Fernández, y Sanz, 2016) y es por ello, que una de las mayores preocupaciones es la formación inicial y continua del profesorado, es necesaria para lograr un sistema educativo inclusivo, ya que resulta fundamental que todos los docentes cuenten con conocimientos que les permitan abordar las necesidades educativas específicas presentes en el aula, puesto que son los responsables de garantizar que todo estudiante, con cualquier tipo de necesidad, adquiera los mismos resultados de aprendizaje que el resto del alumnado (Moreno, 2016).

Es fundamental una buena formación inicial del profesorado en atención a la diversidad, sea cual sea el nivel educativo en el que desarrollan su labor, para poder llegar a un sistema educativo inclusivo, por lo que es importante conocer cuál es la formación que reciben los maestros y cuál ha sido su evolución. Según Escudero (2017; p. 4) “lo que importa no es tanto la cantidad como la calidad de la formación, sus contribuciones valiosas al profesorado, la construcción de organizaciones escolares efectivamente centradas y comprometidas con el aprendizaje del alumnado y del mismo profesorado”.

En el proyecto Euroddip-e, se ha diseñado y elaborado el cuestionario QT para obtener información sobre las necesidades que tienen los maestros a la hora de atender e incluir al alumnado de atención a la diversidad en sus aulas, por lo que se plantean los siguientes objetivos:

Identificar la formación y conocimientos sobre atención a la diversidad de los docentes.

Observar y detectar las necesidades que tiene el profesorado en la intervención en el aula con el alumnado de inclusión.

Describir la labor docente, en cuanto a metodología empleada en el aula para atender al alumnado de atención a la diversidad.

MÉTODO

El *cuestionario QT* se ha aplicado durante los meses de mayo y septiembre de 2019, está dividido en cuatro partes: en la primera parte, referente a los datos sociodemográficos (sexo, edad, centro, curso en el que imparte docencia, años de experiencia profesional, otros estudios, etc.), la segunda relativa al perfil de formación inicial durante los años de estudio de magisterio, siendo su práctica educativa y experiencia profesional, lo que conforman la tercera y en la cuarta parte se recogen aspectos de consideraciones personales.

Los formatos empleados para la elaboración y realización del cuestionario QT fueron papel y online, utilizando la herramienta de Google Forms, ofreciendo al profesorado mayor libertad y comodidad a la hora de cumplimentarlo. Es anónimo, con datos identificativos y 27 ítems (16 de respuesta SI/NO, 10 de respuesta tipo escala Likert, del 1 al 5 siendo: Nada de acuerdo, Poco de acuerdo, Indiferente, De acuerdo y Totalmente de acuerdo respectivamente). En todos los bloques se encuentran las opciones de No sabe, No contesta, y el último ítem de respuesta abierta.

Para llevar a cabo el tratamiento estadístico de los datos, se ha utilizado el programa estadístico SPSSv24.

RESULTADOS

La fiabilidad de la escala, medida por Alfa [α]de Cronbach, identifica consistencia interna, ya que analiza hasta qué punto medidas parciales obtenidas con los diferentes ítems son consistentes entre sí y, por tanto, representativas del universo posible de ítems que podrían medir ese constructo. En nuestro caso $\alpha=0,75$, lo que nos indica una buena fiabilidad.

108 son los docentes que han respondido de forma voluntaria y anónima, y sus datos sociodemográficos permiten observar que el 60.2% mujeres y el 39.8% hombres, 51.9% es profesorado de Centros Concertados y el 48.1% de Centros Públicos, el 58.3% no ha realizado otros estudios relacionados. El 37% tiene entre 25 y 35 años, el 27.8% entre 36 y 45 años, siendo el 27.8% los que tienen entre 46 y 60 años y el 7.4% con más de 60 años.

En lo relativo a los años que hace que finalizaron los estudios de Magisterio, el 43.5% hace más de 20 años, siendo el 13.9% los que lo hicieron entre 1 y 5 años, así como los que finalizaron entre 10 y 15 años.

El 25% terminó sus estudios entre 5 y 10 años.

Sólo un 2.8% tiene experiencia docente menor a 1 año y el 30.6% tiene más de 20 años, por lo que el profesorado entre 11 y 20 años representa el 26.9%, mientras que el 20.4% está entre 1 y 5 años, y entre 6 y 10 años son el 18.5%.

En relación con la formación inicial recibida, el 81.5% afirma tenerla en atención a la diversidad, mientras que el 99% considera necesaria formación sobre metodologías para este alumnado y el 98.1% estima necesaria información sobre ayudas técnicas.

Ante la pregunta de considerar necesaria la formación en uso de recursos para la colaboración entre profesores, son el 97.2% los que responden afirmativamente y próximo a un 2% no contesta. El 95.4% del profesorado estima necesarios conocimientos sobre recursos internos y externos, mientras que el 3.7% no sabe.

Al considerar la formación sobre relación con los alumnos el 3.7% no sabe, el 94.4% responde positivo y el 1.9% no lo estima. Por otra parte, ante la cuestión sobre la formación sobre la relación con la familia, es el 95.4% considera que es necesario, el 2.8% no lo estima y el 1.9% no sabe. Así como el 93.5% considera importante tener una relación fluida con las familias de alumnado de inclusión, para el 2.8% es indiferente y el 3.7% no sabe.

El 99.1% piensa que es necesaria la formación en diseño y estrategias de prácticas inclusivas y en procedimientos de evaluación inclusiva. Hemos de destacar que el 33.3% no ha realizado formación continua o permanente respecto a la atención a la diversidad.

Es importante reseñar que el 16.7% manifiesta no necesitar ayuda para realizar los ajustes y/o adaptaciones necesarias al servicio de las necesidades individuales del alumnado, siendo el 82.4% quién da la respuesta afirmativa.

El 81.5% afirma ser capaz de adaptar los objetivos a las diferencias presentes en el alumnado frente al 6.5% que responde negativo y el 12% no sabe. Así mismo, el 92.6% cree que la ratio profesor/alumnado debe ser menor cuando hay alumnado de atención a la diversidad, mostrando indiferencia el 2.8% y el 3.7% no sabe.

La necesidad de atención al alumnado fuera del aula es valorada por 67.6%, mientras que el 25% no estima que se realcen los apoyos externos a la clase. Ante la pregunta sobre la organización del espacio del aula para la atención a la diversidad, el 82.4% considera que es capaz, el 12% no contesta y el 5.6% no se organiza. Por otra parte, el 88.9% estima estar de acuerdo [37%] y totalmente de acuerdo [51.9%] en que los apoyos dentro del aula favorecen la inclusión del alumnado, mostrando indiferencia el 2.8% y el 8.3% en desacuerdo.

El mayor porcentaje de respuestas positivas [17.6% y 74.1%] están de acuerdo o totalmente al considerar que los estudios de magisterio deberían tener una formación más práctica, siendo el 5.6% quien no lo saben.

Al 2.8% de los encuestados les es indiferentes y no están de acuerdo en la importancia de conocer la normativa sobre atención a la diversidad, frente al 31.5% que está de acuerdo y el 63% que está totalmente de acuerdo.

Incentivar la implicación de los profesionales para favorecer la inclusión educativa es valorado con indiferencia por un 4.6%, el 2.8% no está de acuerdo, el 22.2% está de acuerdo y el 70.4% está totalmente de acuerdo.

El 95.4% considera necesaria una formación específica para cada tipología de atención a la diversidad (altas capacidades, inmigración, discapacidad, etc.) [34.3% y 61.1%], mientras que no está de acuerdo el 2.8% y para el 1.9% es indiferente. Por otra parte, el preguntar por si piensan que es preciso conocer recursos relacionados con cada tipo, el 58.3% está totalmente de acuerdo, el 28.7% está de acuerdo, muestran indiferencia el 2.8% y el 7.4% no sabe.

En relación con la necesidad de coordinarse con los profesores de otros centros que tengan alumnado de similares características, los resultados de la encuesta nos muestran que el 36.1% está de acuerdo, el 39.8% está totalmente de acuerdo, el 10.2% presenta indiferencia, el 6.5% no sabe o no contesta y 7.4% indica su desacuerdo.

El 33.3% no está de acuerdo en que su centro tenga los recursos suficientes para la inclusión educativa, el 46.3% está de acuerdo y en las opciones de indiferencia [3.7%], no sabe [10.2%] y no contestan el 6.5%.

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Caballero y Díaz (2014) estiman muy importante la inclusión educativa, e incluso la atención a la diversidad considerándola “un pilar fundamental”, pero en muchos casos no saben cómo llevar su labor docente hacia la inclusión, ya sea por necesidades de formación, falta de recursos, coordinación entre los miembros de la comunidad educativa, etc. Estos aspectos coinciden con un grupo numeroso de profesores participantes en el estudio, entendiendo la inclusión escolar desde una perspectiva meramente ética, como un objetivo que hay que cumplir.

La formación inicial recibida por los docentes y la experiencia previa con alumnado con discapacidad son las dos principales herramientas con las que cuenta el profesorado para afrontar la educación e inclusión de estos estudiantes (Caballero y Díaz, 2014). En el análisis de datos, alrededor de un 18% del profesorado encuestado no sabe o no ha recibido formación en atención a la diversidad, con la consideración de trabajar para el fomento de la inclusión en sus aulas y centros.

La gran mayoría del profesorado demanda más formación acerca de metodologías, diseño y estrategias de prácticas inclusivas, procedimientos de evaluación, ayudas técnicas, recursos internos y externos, recursos para la

colaboración entre docentes y conocimientos sobre la relación con los alumnos y las familias.

Más del 92% de los participantes, consideran que se debería ampliar la formación inicial en cuanto a la atención a la diversidad, así como incluir más practica con el fin de conseguir más experiencia. Son esenciales los conocimientos sobre cómo educar y tratar al alumnado con discapacidad para que los valores inclusivos estén presentes en el aula y sean compartidos por todos los alumnos (Caballero y Díaz, 2014), así mismo, se expone en el II Plan de Atención a la Diversidad necesitan algo más que conocimiento en una materia, necesitan experiencia y conocimiento práctico para saber cómo realizar adaptaciones de materiales, evaluación, proyectos y actividades.

Los encuestados manifiestan, en un 95.4%, estar de acuerdo en la necesidad e importancia de recibir una formación más específica sobre cada tipología de diversidad existente, con el objetivo de poder detectar necesidades y atender a todos ellos de la mejor forma posible. Se aprecia una gran diferencia a favor de las mujeres con un 58.4%. Este aspecto de la “detección temprana de necesidades específicas de apoyo educativo con el fin de tomar decisiones en cuanto a la implementación de nuevas medidas curriculares y/o metodológicas” es una de las prioridades del II Plan de Atención a la Diversidad (p. 25), junto a la formación del profesorado como de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Por otro lado, en ocasiones, son los docentes quienes han de encontrar los medios necesarios para realizar su actividad docente, que la suelen encontrar en la formación, adquirida gracias a su iniciativa y a su disposición personal (Caballero y Díaz, 2014). El 65,7% del profesorado participante han continuado formándose respecto al alumnado con necesidades específicas, si bien el 17.6% de los hombres no ha realizado esta formación respecto al 15.7% de las mujeres, con lo que se no aprecia diferencia.

En algunos casos han realizado las formaciones cuando se encuentran con necesidades desconocidas o con las que no saben bien como trabajar, ya que el elevado número [82.4%] de participantes reconoce necesitar ayuda en aquellos casos o cursos en los que cambian de tipología de alumnado de atención a la diversidad, mientras que el 5.6% de las mujeres manifiestan no tener necesidad frente al 11.1% de los hombres. Así mismo, al 84.5% les parece necesario conocer la normativa sobre atención a la diversidad, estableciéndose diferencias en matices entre el profesorado de centros públicos [20.4% de acuerdo] y concertados [37% totalmente de acuerdo]. Por otra parte, son las mujeres quienes aportan mayor porcentaje a la indiferencia y los hombres en estar nada de acuerdo [2.8%].

Es bajo el porcentaje de profesorado que reconoce no saber utilizar diversas metodologías para atender la totalidad del alumnado, dándose un 7.4% de los

hombres y para el 2.8% es indiferente, mientras que los porcentajes en estar de acuerdo [15.7%] y totalmente de acuerdo [29.6%] se inclinan hacia los centros concertados.

A la hora de poner en práctica y realizar las diferentes adaptaciones y ajustes necesarios, la mayoría responde afirmativamente, siendo un 7.4% del profesorado de centros concertados los que responden no necesitar ayuda, coincidiendo el porcentaje con los de centros públicos que no saben y destaca el 6.5% de profesorado de centros públicos que si son capaces de adaptar los objetivos diferencias presentes en el alumnado.

Estas dificultades pueden influir en que el 67.6% estima necesarios los apoyos fuera del aula, resaltando el 21.3% el profesorado de centros concertados que no lo contempla frente al 3.7% de los centros públicos. Ya lo comentó Yadarola (2006), “puede llevarlos a ser más dependientes de los profesionales de apoyo, a buscar que se hagan cargo del alumno integrado, desintegrándolo” (p. 2).

El 37% de los docentes de centros públicos está totalmente de acuerdo y para el 2.8% de los de los centros concertados es indiferente la menor ratio, cuando hay alumnado de atención a la diversidad, ya que hace que sea más complicado atender individualmente y con calidad a los estudiantes como bien refleja la LOMCE (2013) en su artículo 20, dando importancia a que el tutor o tutora preste una atención personalizada, realice diagnósticos precoces y establezca mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar.

El 22,2% de los encuestados de centros concertados afirma estar de acuerdo o en que su centro cuenta con los recursos suficientes, mientras que el 8.3% de los docentes de centros públicos no sabe, el 3.7% no contesta, 4.6% está nada de acuerdo y el 16.7% poco de acuerdo. Por esto podemos afirmar que los profesores de centros concertados se sienten más conformes con los recursos de los que dispone el colegio que los de los centros públicos.

Para poder atender a este alumnado es importante conocer recursos relacionados con cada tipo de atención a la diversidad, aspecto en el que no se destacan diferencias entre centros públicos y concertados, si bien si se muestran entre hombres y mujeres, en favor de las segundas.

La coordinación con los docentes de otros centros que tengan alumnado de similares características es más necesaria para las mujeres de los centros concertados.

El ultimo ítem recoge comentarios finales como: “todo el peso cae sobre el tutor”, “el profesor carece de apoyos y refuerzos”, “intenta abarcarlo todo sin conseguirlo”, por lo que reclaman que “las Administraciones hagan lo necesario para dotar a los centros y a los profesores de los recursos necesarios y suficientes para

poder dar una atención a la diversidad de calidad, así como, a todo el alumnado que lo precise”.

La mayoría de los docentes que participaron considera que se debería incentivar la implicación de los profesionales con el alumnado de atención a la diversidad, ya que como han comentado, para lograr una buena docencia a este alumnado “son necesarios muchos más esfuerzos”.

Nos unimos a lo expuesto por la UNESCO (2017) que alude a factores como capacidades y actitudes de los docentes, infraestructuras, estrategias pedagógicas y diseño del currículo que facilitan o inhiben la inclusión. En el mismo documento nos muestran que, la formulación de políticas inclusivas y equitativas exige que se reconozca que las dificultades que enfrentan los estudiantes surgen de aspectos del propio sistema educativo, lo que incluye la forma en que están organizados los sistemas educativos en la actualidad, las formas de enseñanza que se prestan, el entorno de aprendizaje y las formas en que se apoya y evalúa el progreso de los alumnos. (p. 13).

La investigación de Messiou y Ainscow, en 2015, mencionada en UNESCO (2017) recoge que el desarrollo docente debería tener lugar donde desarrolla su actividad, además, ha de crear espacios para observar, planificar, compartir ideas y recursos, es decir, cooperar y desarrollar su experiencia dentro de la propia escuela, realizar conexiones con el conocimiento existente y, no menos importante, desarrollar un lenguaje común de práctica y cómo mejorarla.

El proyecto Euroddip-e facilita la aplicación del cuestionario QT otros países socios europeos, en los que se han apreciado diferencias en la legislación educativa en relación a la puesta en marcha de la inclusión para alumnado con discapacidad, cuyas acciones están en la línea del ODS4 “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” UNESCO (2017, p.2).

REFERENCIAS

BOCYL, (2017) *Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. BOE 19 de Junio de 2017.* Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/acuerdo-29-2017-15-junio-junta-castilla-leon-aprueba-ii-pla>

BOE, (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.educastur.es/-/lomceley-orgánica-para-la-mejora-de-la-calidad-educativa>

Caballero, F., y Díaz, V. (2014). *Investigación sobre las necesidades formativas de los docentes en la educación de estudiantes con discapacidad.* Fundación ONCE.

Durán, G., y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1, 153-170.

Escudero, J. (2017). La formación continua del profesorado de la Educación Obligatoria en el contexto español. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 21(3), 1-20.

Moreno, M. I. (2016). Análisis de la Gestión y Atención a la Diversidad en un Centro Educativo. La Ciudad Accesible. *Revista Científica sobre Accesibilidad Universal*, 8, 151-189.

UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Recuperado de <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>

Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, M. I., y Sanz, P. (2017). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94.

Yadarola, E. (2006). *“Una mirada desde y hacia la educación inclusiva”*. *Boletín Electrónico de IntegraRed*. Recuperado de http://www.integrared.org.ar/links_internos/

