

Estudio sobre el perfil docente y su formación ante la educación inclusiva Study on teacher's profile and training regarding inclusive education

Artículo de investigación

María Luisa Montánchez Torres¹
lmontanchezt@ucacue.edu.ec

Pedro Carlos Martínez Suárez²
pmartinezs@ucacue.edu.ec

Andrés-Alexis Ramírez-Coronel³
andres.ramirez@unacue.edu.ec

Juan Patricio Sigüenza Orellana⁴
jsiguenza@ucacue.edu.ec

Recibido: 30 de octubre de 2019

Evaluado: 23 de marzo de 2020

Aceptado para su publicación: 10 de abril de 2020

Resumen

Tiene como objetivo analizar las dimensiones sobre 5 escalas y establecer sus perfiles a partir de *Análisis de Conglomerados de K-Medias*, que sirviera para contrastar la igualdad entre las medias de dos o

Abstract

Its objective is to analyze the dimensions on 5 scales and establish their profiles based on K-Media Cluster Analysis, which would serve to contrast the equality between the averages of two or more independent populations, statistically

¹ PhD en Ciencias de la Educación. Coordinadora Centro de Investigación de Educación, Gestión e Innovación Educativa, Universidad Católica de Cuenca, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0003-0489-6919>

² PhD en Psicología. Laboratorio de Psicometría. Centro de Investigación, Innovación y Transferencia de Tecnología – CIITT. Facultad de Psicología Clínica de la Universidad Católica de Cuenca, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-0632-1783>

³ Master en Neuropsicología. Laboratorio de Psicometría. Centro de Investigación, Innovación y Transferencia de Tecnología – CIITT. Carrera de Enfermería de la Universidad Católica de Cuenca sede Azogues, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-6996-0443>

⁴ Magíster en Educación Superior. Colaborador en Centro de Investigación de Educación, Universidad Católica de Cuenca, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-3170-4874>

más poblaciones independientes, identificando estadísticamente a nivel multivariado perfiles diferenciales de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la inclusión. Se concluye que no existe una muestra característica de población que pueda tener un perfil más o menos favorecedor de la inclusión educativa en general, por tanto, existe un grupo que obtiene las medias más altas en las 5 escalas y es el más preparado para la inclusión.

Palabras clave: Estudio perfiles, formación docente, docentes preuniversitarios, Educación Inclusiva, Ecuador.

identifying at the multivariate level differential profiles of teachers in the city of Esmeraldas (Ecuador) in view of inclusion. We conclude that there is no characteristic sample of the population that could have a profile more or less favourable to educational inclusion in general; therefore, there is a group that obtains the highest averages in the 5 scales and is the most prepared for inclusion.

Keywords: Study profiles, teacher training, pre-university teachers, Inclusive Education, Ecuador.

Introducción

La presente investigación tiene el propósito de conocer cuáles son las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. La finalidad última es potenciar la educación inclusiva investigando la situación de los profesionales de la educación preuniversitaria en su accionar inclusivo dentro de las instituciones.

Hace ya casi 70 años, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), se dijo: "Toda persona tiene derecho a la educación". Ésta, junto a otros Pactos Internacionales, Tratados y la Convención de los Derechos del Niño apuestan para que todas las personas gocen del Derecho a la Educación como derecho fundamental universal (Montánchez, 2014). En la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el artículo 26, manifiesta:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser

generalizada; el acceso a estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (ONU, 1948, p. 4).

Después de la Declaración Universal, el periodo de la infancia se pensó que era sustancial aprobando así la Declaración de los Derechos del Niño (1959) que en su principio 7 expresaba que “El niño tiene el derecho de recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales (...) en igualdad de condiciones” (ONU, 1959, p. 143).

La Convención de los Derechos del Niño (1989) en sus artículos 28 y 29 dice:

Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas (...) Los Estados partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada (...) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades (UNICEF, 2006, p. 23).

El origen del movimiento inclusivo se dio con el Informe Warnock (1978), en donde se presenta un análisis de la educación especial en Inglaterra, se reconoce que este tipo de educación tendría un carácter de adicional a la educación formal y tradicional –no alternativo o paralelo- y recomendó abolir las clasificaciones del déficit. Warnock (1990), manifiesta que el objetivo del informe fue analizar las ayudas educativas a favor de los niños y jóvenes con deficiencias físicas y mentales en el Reino Unido. Se da un concepto más amplio de la educación especial teniendo en cuenta la formación del profesorado, otorgándoles un papel fundamental al desarrollar actitudes positivas y optimistas en la ayuda a todos los niños y niñas con necesidades educativas especiales, y busca que tenga una serie de conocimientos específicos para una mejora en la prestación educativa especial.

La Declaración de Salamanca (1994), se postula por una educación inclusiva para todos y todas, en estos términos:

1.9. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

1.10. Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr una educación para todos (UNESCO, 1994, pp. 8-9).

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) apuntó un cambio de enfoque muy importante con vistas al futuro. En el art. 24 señala:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras hacer efectivo este derecho a la no discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (PNUD, 2009, pp. 23-24).

A diferencia de la Agencia Europea para el desarrollo del alumnado con necesidades educativas especiales (2009) que pone énfasis en la cultura inclusiva, en Latinoamérica y el Caribe (LAC) se destaca la necesidad de formación de los docentes (Montánchez, 2014):

El Banco Mundial realizó un diagnóstico sobre la Educación Inclusiva en el LAC titulado “Diagnóstico actual y desafíos del futuro” (García, 2006).

En este texto, cuyos participantes son los países del área del Caribe -en Santa Lucía, Saint Kitts y Jamaica-, del Cono Sur – en Argentina, con la participación de Chile, Paraguay y Uruguay-, de Centroamérica -en Nicaragua, con la participación de El Salvador, Honduras, Costa Rica y Panamá-, Brasil y México, se observa que Ecuador no se localiza, por lo que no se profundizará en sus resultados, sí se considera interesante enumerarlos ya que comprende una parte importante de América Latina y del Caribe.

Este diagnóstico identifica 6 ejes estratégicos de trabajo para:

1. Políticas Públicas. Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la Ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la Educación Inclusiva. Un estudio

exploratorio. 2. Accesibilidad. 3. Adecuaciones curriculares. 4. Desarrollo de material pedagógico y tecnologías de asistencia. 5. Relación con la familia y la comunidad. 6. Capacitación de recursos humanos.

Este texto pone énfasis en la escasa formación y entrenamiento de los docentes de las escuelas regulares en inclusión a nivel teórico y práctico. Se indica que es necesario evaluar las necesidades educativas especiales desde una mirada educativa y no tanto clínica-patológica, existiendo una necesidad formativa por parte de los docentes tanto inicial como permanente para poder abordar estos casos desde edades tempranas (p.51).

En los últimos años el enfoque de diversidad ha supuesto un giro en las políticas educativas, fundamentalmente en lo que atañe al currículo (Pegalajar y Colmenero, 2017; Clipa, Mata y Lazar, 2020), suponiendo esto una flexibilización del mismo y una formación docente que apunta también a la educación emocional (Montes y Torres, 2015).

En el mismo contexto latinoamericano, existen algunos estudios relativos a la formación docente pero muy escasos son aquellos que apuntan hacia las actitudes de los profesionales, tal es el caso del trabajo peruano realizado por Coronel (2019) que determina que existe una actitud desfavorable en un 43% de los docentes y existen algunas deficiencias en la esfera cognitiva, afectiva y conductual, esta actitud es especialmente negativa en el ámbito cognitivo según el autor. En una abundante literatura actual se trata lo que acontece en Educación inclusiva en los últimos años (Sevilla, Martín y Jenaro, 2018; Aldabas, 2019; García y Núñez, 2019; Liesa, Guillén, Latorre y Vázquez, 2019; Miesera, DeVries, Jungjohann y Gebhardt, 2019; Reina, Ferriz y Roldan, 2019; Sgaramella y Bortoluzzi, 2019; Vandervieren y Struyf, 2019; You, Kim y Shin, 2019; Vincent y Ralston, 2020), a saber, debe abordarse la temática de la formación docente teniendo en cuenta las diferentes concepciones y perspectivas (aunque la declaración de Salamanca supone una referencia internacional sólida) deben abordarse las actitudes y las competencias, así como los temores docentes a no saber manejar las situaciones con los alumnos y sentirse desbordados emocionalmente (Horzum e Izci, 2018, p.132):

Studies in the relevant literature on teachers teaching inclusive education classes and PTs generally focus on perceptions related to inclusive education and inclusion students (ISs) (Brydges and Mkandawire, 2017) conceptions (Fyssa et al., 2014) views (Opdal et al., 2001; Horne and Timmons, 2009; Dalğar, 2011; Sadioğlu et al., 2013; Fyssa et al., 2014; Nel et al., 2014; Bailey et al., 2015; Hu et al., 2017) attitudes (Avramidis and Kalyva, 2010; Rakap and Kaczmarek, 2010; Subban and Mahlo, 2017) and competencies (Mrsnik, 2003; Babaoğlan and Yılmaz, 2010). In those studies, researchers have handled debates about problems experienced in inclusive education, causes of these problems, solution offers for these problems, and causes of failure of inclusive education. According to this, it has been found that teachers/PTs think that they experience/will experience problems in meeting the needs of students with special education (Horne and Timmons, 2009; Avramidis and Kalyva, 2010) as well as in time management in inclusive education (Horne and Timmons, 2009; Sadioğlu et al., 2013) and hence they do not consider themselves efficient in regard to inclusive education (Babaoğlan and Yılmaz, 2010; Sadioğlu et al., 2013).

Metodología y métodos

Este artículo trata de analizar un estudio de perfiles de profesores preuniversitarios de la ciudad Esmeraldas (Ecuador). Es una parte de un estudio de tesis doctoral de la Universidad de Valencia (España), acerca de la formación docente (actitudes, conocimientos, prácticas, contexto escolar y contexto social) ante la educación inclusiva (Montánchez, 2014) en el contexto ecuatoriano. Es un estudio de tesis doctoral mencionado anteriormente de carácter exploratorio - examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes - (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) y descriptivo – acto de representar por medio de palabras las características de los fenómenos, hechos, situaciones, cosas y personas, de tal manera que quien lo interprete, los evoque nuevamente - (Niño Rojas, 2011).

El instrumento de recogida de datos es un instrumento con validez de expertos externos y con un nivel de fiabilidad global del 0,720 (Coeficiente Alpha de Cronbach). Evalúa 5 escalas todas con un nivel de fiabilidad alto. El universo de docentes era de 1127 (año 2012) y la muestra objeto del estudio fue de 321 docentes. El análisis estadístico se realizó a través del programa SPSS 19.

En este apartado se presenta el estudio de perfiles realizado a partir de las valoraciones emitidas por el profesorado. Como variables para establecer los perfiles, se han tomado los totales de cada una de las dimensiones:

- Actitudes
- Conocimiento
- Prácticas
- Contexto escolar
- Contexto social

Se lleva una exploración de perfiles a partir de *Análisis de Conglomerados de K-Medias*, con el objetivo de identificar estadísticamente a nivel multivariado perfiles diferenciales de los docentes de la Ciudad de Esmeraldas, mediante el SPSS 19, bajo licencia de la Universitat de València. De este modo, se han examinado posibles agrupaciones de casos, caracterizados por las variables que a continuación se explican. Las exploraciones se han llevado a cabo para soluciones de agrupación de 2 a 4 grupos.

Tras los resultados, se seleccionó como procedimiento más representativo el de dos grupos. Las variables que se han tenido en cuenta para caracterizar los perfiles fueron las siguientes:

- Sexo del encuestado
- Titularidad de los centros
- Edad del encuestado
- Años de docencia

La estrategia de exploración se ha basado en los siguientes puntos:

1. Análisis de los perfiles de valoración que se dan a partir de los totales de cada una de las dimensiones.
2. Exploración de soluciones de clasificación o conglomeración de grupos, desde 2 a 4 grupos.
3. Determinación de los criterios a considerar para seleccionar la solución más adecuada son los siguientes:

- a. Una clasificación es de calidad cuando los perfiles que ofrecen los grupos identificados presenten en la mayor parte de dimensiones, diferencias estadísticamente significativas a partir de análisis de varianza entre los grupos resultado de cada análisis.
- b. La agrupación es adecuada siempre y cuando no ofrezca como resultados, grupos residuales, es decir, grupos en los que el número de casos sea igual o inferior al 10% del total de casos estudiados en cada análisis.
- c. Los perfiles deben ser escalares, es decir, que correspondan a niveles de valoración (positiva-negativa) por dimensiones.
- d. Cuando no se cumplan de igual manera en las soluciones analizadas, los criterios anteriores, se asume que es preferible la solución más simple, es decir, la que incluya menor número de grupos.

Resultados

Los resultados obtenidos en las exploraciones de conglomeración con las valoraciones de profesores en los totales de dimensiones se comentan a continuación.

Exploración mediante Análisis de Conglomerados de K-Medias a partir de las valoraciones de los docentes

En el caso del colectivo de docentes ($n=321$), de entre las soluciones obtenidas en los análisis realizados 2 a 4 grupos, se pueden realizar las siguientes consideraciones:

Tabla 1. Síntesis de indicadores de las soluciones obtenidas mediante conglomerados de k-medias a partir de las valoraciones de los docentes en las dimensiones.

Solución Según nº de grupos	Nº Iteraciones necesarias para convergencia del modelo	Nº de diferencias significativas entre dimensiones de los perfiles	Nº de casos en cada grupo
2	9	5	G1: 189; G2: 103
3	7	5	G1: 156; G2: 17; G3: 119
4	7	5	G1: 2; G2: 19; G3: 154; G4: 117

La solución de dos grupos es la más adecuada, cumpliendo en general todos los criterios descritos anteriormente, de mejor manera que las otras soluciones. A partir de la solución de 3 y 4 grupos se identifican diferencias estadísticamente significativas. Aunque haya diferencias significativas entre los perfiles, no se continuó el análisis eligiendo la solución más adecuada la de 2 grupos.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el conglomerado de K-medias para la solución de dos grupos, son los siguientes:

1. El estudio con dos grupos obtiene un número de casos en cada conglomerado de 292 teniendo el primero grupo 189 y el segundo 103 tal y como muestra la tabla 2. Se afirma que son dos grupos representativos del total (n=321; valores pedidos 29).

Tabla 2. Número de casos en cada conglomerado

Conglomerado	1	189,000
	2	103,000
Válidos		292,000
Perdidos		29,000

2. En cuanto a los conglomerados finales –centroides-, se observa que el grupo 1 obtiene medias más altas en todas las escalas que el grupo 2. En otras palabras, el grupo 1 tiene más preparación en inclusión educativa que el

segundo grupo. En la tabla 3 podemos observar la tendencia del grupo 1 y el 2, superando el primero al segundo.

Tabla 3. Centro de los conglomerados finales

	Conglomerado	
	1	2
Actitudes	62,31	49,05
Conocimientos	40,28	32,26
Prácticas	45,70	35,16
Contexto Escolar	31,62	25,25
Contexto Social	32,58	28,79

3. Tal como se observa a continuación con un total de 9 iteraciones se consigue la convergencia de la solución de dos grupos como se expone en la Tabla 4.

Tabla 4. Historial de iteraciones para conglomerado de K-medias

Iteración	Cambio en los centros de los conglomerados	
	1	2
1	30,678	35,926
2	1,312	3,323
3	,890	1,735
4	,323	,634
5	,319	,640
6	,265	,494
7	,119	,214
8	,069	,127
9	,000	,000

Caracterización diferencial de los grupos identificados

Una vez se dispone de una clasificación multivariada de los sujetos encuestados, se puede abordar su caracterización en función de diversas variables diferenciales. Para ello, se contrastan los grupos identificados en la solución de dos

conglomerados, con las variables: Sexo, Edad, Titularidad de Centros y Años de Docencia.

El objetivo es analizar si existen características propias para cada uno de los grupos. Ello permitirá orientar de mejor manera el diseño de líneas de formación diferenciadas en virtud de las características estudiadas, que tengan peso diferencial.

Los perfiles de los dos grupos presentan diferencias estadísticamente significativas en todas las variables, a excepción de la variable “sexo” de los sujetos, tal como se observa en la tabla 5.

Tabla 5. Anova para conglomerado de perfil

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	Gl		
Actitudes	11728,452	1	66,908	290	175,292	,000
Conocimiento	4280,614	1	37,550	290	113,997	,000
Prácticas	7417,992	1	41,431	290	179,046	,000
Contex.Escolar	2706,797	1	34,178	290	79,196	,000
Contex. Social	957,781	1	18,281	290	52,393	,000

1. En cuanto al porcentaje de los docentes por grupos para las cuatro variables, se observa que (Tabla 6):

- En la variable “sexo” el grupo 1 está conformado preferentemente por profesorado masculino, mientras que el grupo 2 viceversa.
- Sobre la variable “edad”, es el grupo 1 el que tiene mayor porcentaje de profesorado de entre todas las edades.
- Respecto a la “titularidad de los centros” se muestra que el grupo 1 cuenta con más docentes tanto de los centros fiscales, fiscomisionales como particulares.

- Por último, la variable “años de docencia” muestra que el grupo 1 es el que más experiencia tiene obteniendo los mayores porcentajes en todos los rangos.

No obstante, ninguna de estas tendencias presenta significación estadística. Por ello, se asume que los perfiles identificados no se asocian en ninguna de las variables diferenciales consideradas.

Tabla 6. Porcentaje de docentes según sexo, edad, Titularidad, años de docencia.

		1	2
Sexo	Femenino	64,20%	35,80%
	Masculino	71,90%	28,10%
Edad	Hasta 30 años	46,70%	35,30%
	De 31 a 40 años	74,30%	25,70%
	De 41 a 50 años	57,10%	42,90%
	De 51 a 60 años	65,90%	34,10%
	Más de 60 años	71,40%	28,60%
Titularidad	Fiscales	65,40%	34,60%
	Fiscomisionales	64,30%	35,70%
	Particulares	87,50%	12,50%
Años de docencia	Hasta 5 años	68,20%	31,80%
	De 6 a 15 años	74,00%	26,00%
	De 16 a 25 años	63,10%	36,90%
	De 26 a 35 años	58,70%	41,30%
	Más de 36 años	68´6%	31,40%

2. En cuanto a la pertenencia al grupo, se observa que ninguno de éstos muestra diferencias, es decir, en su globalidad los perfiles no se diferencian¹. Según las variables tenidas en cuenta, se mostrarán las tablas relativas a las medidas simétricas con el objetivo de centrarnos en el valor de significación que demuestra la no diferencia entre los perfiles (véase en la tabla 7).

- La variable “Sexo” es de 0,276.
- La variable “Edad” es de 0,436.
- La variable “Titularidad” es de 0,424.
- La variable “Año de docencia” es de 0,406.

Tabla 7. Medidas simétricas según sexo, edad, Titularidad, años de docencia.

Sexo	Chi-cuadrado de Pearson	0,276
	N de casos válidos	258
Edad	Chi-cuadrado de Pearson	0,436
	N de casos válidos	279
Titularidad	Chi-cuadrado de Pearson	0,424
	N de casos válidos	279
Años de docencia	Chi-cuadrado de Pearson	0,406
	N de casos válidos	281

Discusión

Considerando las variables analizadas -sexo, edad, titularidad de centro y años de docencia-, no sería necesario especificar particularidades en los programas de formación. Se podría en consecuencia, desde esta perspectiva, establecer

¹ Con independencia que en cada escala existan algunos ítems que resulten defectuosos.

lineamientos generales para un programa de intervención común que abordara la mejora del profesorado hacia la inclusión, en el conjunto de dimensiones consideradas -actitudes, conocimientos, prácticas, contexto social y contexto escolar.

El análisis a través de un estudio de perfiles que sirviera para contrastar la igualdad entre las medias de dos o más poblaciones independientes (Jornet, González Such y Bakieva, 2012), pretendiendo identificar a nivel estadístico perfiles diferenciales de docentes en Esmeraldas.

Se expresa que sobre las medidas simétricas de las variables seleccionadas no existe población proclive a la inclusión, lo que demuestra que la distribución global está tanto a favor o en contra de la misma. Por la tanto, no existe una muestra característica de población que, pueda tener un perfil más o menos favorecedor de la inclusión educativa en general. Considerando las variables analizadas, no sería necesario especificar particularidades en los programas de formación, uno de los objetivos específicos de la tesis doctoral. Se podría en consecuencia, desde esta perspectiva, establecer Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la Ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la Educación Inclusiva.

Al darse cuenta de la escasa formación pedagógica en inclusión educativa en el profesorado de Esmeraldas, se piensa que el desarrollo de unos ejes a tener en cuenta en materia inclusiva, ayudaría a mejorar su formación pedagógica siendo sus aprendizajes, ayudando a lograrlos y finalmente comprobarlos. Por ello, se hace necesario trazar unas líneas de formación para complementar los conocimientos considerados necesarios para que, los docentes adquieran las competencias imprescindibles, que permita profundizar en aquellos núcleos en los que el profesorado desea perfeccionar (Espinoza-Freire, Tinoco y Sánchez, 2017; Montero y Gewerk, 2018; Harrison, Soares y Joyce, 2019). Se cree que la formación, recogiendo las palabras de Zabalza y Zabalza (2011, p. 108), es: El gran recurso para la mejora de los procesos educativos. Es poco previsible que las cosas mejoren sin más o por arte de magia, o que lo hagan por un simple acto de voluntad de los interesados. Lo que significa que, si se quiere introducir nuevas formas, con la

finalidad de mejorar el desarrollo de lo que ya se viene haciendo, resulta imprescindible recibir formación que los prepare en Educación inclusiva (Tuğba y Kemal, 2018; Gámez, B, 2019; Somma, 2020).

Conclusiones

Para finalizar, se expresa que sobre las medidas simétricas de las variables seleccionadas no existe población proclive a la inclusión lo que demuestra que la distribución global está tanto a favor o en contra de la misma. No existe una muestra característica de población que pueda tener un perfil más o menos favorecedor de la inclusión educativa en general. Considerando las variables analizadas, no sería necesario especificar particularidades en los programas de formación. Se podría en consecuencia, desde esta perspectiva, establecer lineamientos generales para un programa de intervención común que abordara la mejora del profesorado hacia la inclusión.

Referencias bibliográficas

- Aldabas, R. (2019). Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: special education teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.
- Clipa, O., Mata, L. y Lazar, I. (2020). Measuring In-Service Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 67(2), 135-150.
- Coronel, W.M. (2019). Actitud docente hacia la educación inclusiva en docentes del nivel primaria de instituciones educativas del distrito de Carabayllo, 2019. Universidad César Vallejo. Obtenido de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/39963>
- Espinoza-Freire, E., Tinoco, W. y Sánchez, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, Vol. 14 (43).
- García, O.M., y Núñez, T.S. (2019). Reconstruyendo la figura del asesor en educación inclusiva: Estudio de los procesos de movilización del conocimiento en la

- formación continua del profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 12(1), 291-310.
- Gámez, B. (2019). Aprendizaje continuo, clave para la formación del profesorado. Magisterio. <https://www.magisnet.com/2019/10/aprendizaje-continuo-clave-para-la-formacion-del-profesorado/>
- Harrison, J.R., Soares, D.A. y Joyce, J. (2019). Inclusion of students with emotional and behavioural disorders in general education settings: a scoping review of research in the US. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 23(12), 1209-1231.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGrawHill Education.
- Horzum, T. y Izci, K. (2018). Preservice Turkish Teachers' Views and Perceived Competence Related to Inclusive Education. *Journal of Education and e-Learning Research*, Vol. 5(2), 131-143.
- Jornet, J.M., González Such, J. y Bakieva, M. (2012). Los resultados de aprendizaje como indicador para la evaluación de la calidad de la docencia universitaria. Reflexiones metodológicas. (R. I. (RINACE), Ed.) *RIEE. Revista iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 5(2), 99-115. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10486/661728>
- Liesa, M., Guillén, A., Latorre, C. y Vázquez, S. (2019). La formación inicial de los Graduados de Magisterio en la atención al alumnado con altas capacidades: Retos y oportunidades para la educación inclusiva.
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J. y Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 19(2), 103-114.
- Montánchez, M.L. (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio*. Tesis de maestría, Universidad de Valencia, Valencia.
- Montes, M. y Torres, J. (2015). Las competencias socio-afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 8(3).
- Montero, L. y Gewerk, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (56).

- Niño Rojas, V.M. (2011). *Metodología de la investigación*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- ONU. (1948). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Obtenido de La Declaración Universal de Derechos Humanos: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- ONU. (1959). *Declaración de los derechos del niño*. Ginebra, Suiza: Organización de las naciones unidas.
- Pegalajar, M.C. y Colmenero, M.J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 19(1), 84-97. <https://dx.doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- PNUD. (2009). *Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Obtenido de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Reina, R., Ferriz, R. y Roldan, A. (2019). Validation of a Physical Education Teachers' Self-Efficacy Instrument Toward Inclusion of Students With Disabilities. *Frontiers in psychology*, 10.
- Sgaramella, T.M. y Bortoluzzi, M. (2019). Inclusive educational community working for future life: training teachers on managing executive load in educational activities and preventing non-adaptive behaviours. *Journal of intellectual disability research*, Vol. 63 (7), 768-769
- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa* (México, DF), Vol. 18(78), 115-141.
- Somma, M. (2020). From segregation to inclusion: special educators' experiences of change. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 24(4), 381-394.
- Tuğba, H. y Kemal, I. (2018). Preservice Turkish Teachers' Views and Perceived Competence Related to Inclusive Education. *Journal of Education and e-Learning Research*, Vol. 5(2), 131-143.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca, España. Obtenido de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: Nuevo siglo. Obtenido de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Vandervieren, E. y Struyf, E. (2019). Facing social reality together: investigating a pre-service teacher preparation programme on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16.

- Vincent, J. y Ralston, K. (2020). Trainee teachers' knowledge of autism: implications for understanding and inclusive practice. *Oxford Review of Education*, Vol. 46(2), 202-221.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London. Obtenido de <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Warnock, M. (1990). Informe sobre necesidades educativas especiales. *Siglo Cero*, 12-24.
- You, S., Kim, E.K. y Shin, K. (2019). Teachers' Belief and Efficacy Toward Inclusive Education in Early Childhood Settings in Korea. *Sustainability*, Vol. 11(5), 1489.
- Zabalza, M.A., y Zabalza, M.A. (2011). La formación del profesorado en educación infantil. *Revista Cuatrimestral Del Consejo Escolar Del Estado*, (16), 103-113.