



Competencia inclusiva en la práctica docente: análisis bibliográfico y propuesta de categorización

Inclusive competence in teaching practice: bibliographic analysis and categorization proposal

Tania Laspina-Olmedo es doctoranda en Universidad de Deusto (España) (tanialaspina@opendeusto.es) (<https://orcid.org/0000-0003-4482-8021>)

Dr. Delfín Montero es profesor e investigador en la Universidad de Deusto (España) (dmontero@deusto.es) (<https://orcid.org/0000-0001-6326-3308>)

Recibido: 2022-10-14 / **Revisado:** 2023-06-11 / **Aceptado:** 2023-06-16 / **Publicado:** 2023-07-01

Resumen

La educación inclusiva es un componente esencial de la educación regular, que implica que los docentes atiendan a la diversidad en sus aulas, por lo tanto, se espera que estén preparados para ejercer su profesión de manera adecuada. Para conocer cuáles son las competencias necesarias para atender a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, el objetivo de esta investigación es proponer una categorización teórica de las competencias más relevantes a través de las prácticas docentes por medio de una revisión de instrumentos probados. Para lograr este objetivo, se llevó a cabo una revisión de 24 estudios cuantitativos que evalúan las competencias, la percepción y las prácticas inclusivas de los docentes en diversos países. Para la selección de los instrumentos, se establecieron ciertos criterios de selección, como palabras clave, año de publicación, índice de confiabilidad (Alpha de Cronbach) y estudios con análisis factorial, para garantizar la calidad y validez del constructo. A partir de los instrumentos analizados, se identificaron 18 herramientas con 87 diferentes dimensiones, que fueron clasificadas y categorizadas conceptualmente en cinco dimensiones principales: Proceso pedagógico, Prácticas inclusivas, Trabajo colaborativo, Actitud y valores y Desarrollo profesional. Estas categorías contemplan las competencias inclusivas que se considera que deberían poseer los docentes en su práctica profesional.

Palabras clave: Educación inclusiva, competencias del docente, cuestionario, formación de docentes, necesidades educativas.

Abstract

Inclusive education is an essential component of regular education, which implies that teachers attend to diversity in their classrooms, therefore, it is expected that they are prepared to exercise their profession in an adequate manner.

In order to know which competencies are necessary to serve students with Special Educational Needs, the objective of this research is to propose a theoretical categorization of the most relevant competencies through teaching practices by means of a review of tested instruments.

To achieve this objective, a review of 24 quantitative studies assessing the competencies, perception and inclusive practices of teachers in various countries was carried out. For the selection of the instruments, certain selection criteria were established, such as keywords, year of publication, reliability index (Cronbach's Alpha) and studies with factor analysis, to ensure the quality and validity of the construct.

From the instruments analyzed, 18 tools with 87 different dimensions were identified, which were classified and conceptually categorized into five main dimensions: Pedagogical process, Inclusive practices, Collaborative work, Attitude and values, and Professional development. These categories contemplate the inclusive competencies that it is considered that teachers should possess in their professional practice.

Keywords: Inclusive education, teacher competencies, questionnaire, teacher training, educational needs

1. Introducción

La educación, como derecho fundamental reconocido por la (UNESCO, 2008), considera a la educación inclusiva parte esencial de este como una práctica educativa, cuyo objetivo es procurar que todos los estudiantes accedan a una educación equitativa y de calidad, sin importar sus capacidades, necesidades o características individuales y puedan participar plenamente en la vida escolar, sin segregación, busca garantizar la equidad de oportunidades para todos los estudiantes en todas las etapas educativas (Calvo, 2013; Echeita, 2012).

La educación inclusiva requiere la creación de un ambiente de aprendizaje de alta calidad que reduzca al mínimo las barreras que los estudiantes puedan enfrentar dentro del sistema educativo, mientras reconoce y celebra las diferencias individuales de cada uno (Ainscow y Miles, 2008).

Para Blanco (2009), la creación de estos espacios no solo beneficia a los estudiantes que presentan dificultades, sino a todos, ya que fomenta la cohesión e integración del grupo. Al identificar las necesidades presentes en el aula, se pueden reducir las barreras y favorecer el aprendizaje, especialmente si se adoptan medidas desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA) (Alba-Pastor *et al.*, 2014). En este enfoque, el docente es más flexible a la hora de planificar los objetivos, considerando la metodología, los recursos y la evaluación de todos los estudiantes, incluso de aquellos que inicialmente no se habían contemplado como sujetos con dificultad. De esta manera, las acciones y habilidades aplicadas por los docentes se convierten en herramientas para fortalecer el aprendizaje de manera particular y generar entornos más inclusivos (Center for Applied Special Technology [CAST], 2013).

Para Booth y Ainscow (2011), la educación inclusiva es una concepción transversalmente presente en todos los ámbitos sociales, escolares y familiares, que se define como un proceso que busca incrementar la participación de los estudiantes, tanto en el currículo como en las comunidades escolares y culturales, al mismo tiempo trabaja para disminuir la exclusión en estos ámbitos. Esto se puede lograr cuando se empieza por reconocer las diferencias y necesidades individuales, particularmente en lo que respecta a cada uno para aprender, relacionarse e interactuar (Gimeno Sacristán *et al.*, 2011).

De acuerdo con los autores, es importante garantizar una inclusión plena en la cual la educación brinde a todos los alumnos procesos inclusivos, especialmente para aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales (en adelante NNE) que pueden ser temporales o permanentes, en las que tengan igualdad de oportunidad para desarrollarse sin discriminación, para aprender junto con sus compañeros (Dios *et al.*, 2018; Verdugo Alonso *et al.*, 2018).

Se han producido importantes avances en relación con la inclusión educativa y el incremento y participación de varios actores implicados en estos procesos, que han dado como resultado un aumento significativo de estudiantes con NEE en las escuelas y una mayor relevancia frente a la educación regular, si bien sigue suponiendo un reto para la educación en general (Eslava Suanes *et al.*, 2015).

Los docentes son parte fundamental de este proceso de inclusión y cambios que supone para la educación, puesto que son los encargados de reducir las barreras que limitan el acceso al conocimiento y deben llevar a cabo acciones innovadoras para que los estudiantes consigan los objetivos curriculares establecidos (Royo Peña *et al.*, 2019). Para ello, estarán preparados no solamente con conocimientos teóricos, que son parte importante de su formación, sino también, con una serie de aspectos y competencias que complementan su perfil y enriquecen su labor, permitiéndoles tomar acción frente a la inclusión educativa a la hora de enseñar (Juárez Romero *et al.*, 2018).

Por lo tanto, estas competencias serán clave en el docente para llevar a cabo prácticas inclusivas, en las que sea capaz de crear ambientes de aprendizaje en los que fomenta la participación y el éxito de todos los estudiantes, independientemente de sus características personales (Herrera *et al.*, 2018). Esto implica la incorporación de una combinación de destrezas, conocimientos, motivación, valores, actitudes que conllevan al logro de una acción eficaz y constituye un componente indispensable en la labor profesional (García Ferrandis *et al.*, 2021).

En este sentido, para su implementación será necesario tener conocimientos sobre las NEE y la normatividad inclusiva, ya que es necesario garantizar y respetar sus derechos y ritmos de aprendizaje, con el fin de maximizarlo y procurar la participación

de todos los estudiantes (Dios *et al.*, 2018; Román-Meléndez *et al.*, 2021).

El dominio de estas habilidades es considerado como la competencia que se enmarca en el ámbito profesional. Según Fortea (2019), los docentes requieren habilidades específicas que se relacionan directamente con las áreas temáticas de su profesión, lo cual permite a las personas prepararse con las bases científicas y técnicas para la vida futura.

Por lo tanto, la capacidad para llevar a cabo procesos inclusivos requiere más allá de una sólida y amplia formación pedagógica, como lo indican Amaro Agudo *et al.* (2019), esta conlleva desplegar una serie de acciones en su desempeño y desarrollo profesional. Entre estas, la implementación de recursos y estrategias de enseñanza en entornos de participación solidaria y democrática con todos los estudiantes, flexibilizar y adaptar el currículo e innovar la enseñanza relacionándola con situaciones esenciales de la vida, así como generar entornos de colaboración profesional y trabajo en equipo (García-González *et al.*, 2018; Gimeno Sacristán *et al.*, 2011).

En este sentido, De Haro *et al.* (2020) y García-González *et al.* (2018) señalan aspectos importantes como base para la educación inclusiva, que toman en cuenta la adaptación de los objetivos curriculares y la modificación de los estilos de aprendizaje de los alumnos (Kuyini *et al.*, 2021).

Por su parte, Deng *et al.* (2017) mencionan la capacidad del docente para atender las NEE en aulas ordinarias, en la que resalta el proceso de enseñanza, la comunicación, la cooperación, las actitudes y creencias y la reflexión, como ámbitos fundamentales de esta competencia (Colmenero y Pegalajar, 2015; Dios *et al.*, 2018).

Otro elemento importante que está presente en el docente inclusivo, según İlik y Sarı (2017), es la capacidad de evaluación de los “conocimientos, habilidades, técnicas, destrezas, disposiciones, actitudes y valores” (Moreno Olivos, 2021, p. 225) de los alumnos, lo cual requiere que los equipos de enseñanza preparen y apliquen estrategias que se ajusten a las necesidades de sus estudiantes.

En este sentido, Alquraini y Rao (2018) destacan la relevancia que tiene la formación continua que requiere el profesorado para mantenerse al día con los avances en el campo de la educación y seguir mejorando su práctica docente y para brindar una educación equitativa a todos (Burke y Whitty, 2018).

Es así que, el profesor competente en el ámbito inclusivo, será aquel que está listo para preparar adecuadamente a todos los estudiantes de manera eficaz e integral y puede gestionar el aula de clase según las necesidades particulares (Sáenz De Jubera Ocón y Chocarro De Luis, 2019), garantizando que las experiencias de aprendizaje permiten desarrollarse con mayor participación, tanto en el ámbito educativo como fuera de este.

Finalmente, estos enfoques que orientan la competencia inclusiva en los docentes se alinean con el modelo de la pedagogía inclusiva, como indica Florian (2012), que promueve una visión amplia del potencial de aprendizaje de todos los estudiantes.

Por lo tanto, esta investigación pretende aportar con la revisión de las dimensiones más importantes que señala la literatura sobre la competencia inclusiva de los docentes en su práctica educativa, con el fin de proponer una categorización que permita definir los componentes esenciales para su desarrollo profesional.

2. Metodología

Para llevar a cabo este estudio se realizó un análisis bibliográfico documental (Clauson, 1993), que consistió en revisar detalladamente los contenidos de distintas herramientas validadas previamente, para obtener información precisa y darlos a conocer (Arnaiz y Guirao, 2015; Luna y Reyes, 2015). Tiene un enfoque de tipo descriptivo (Gómez Vargas *et al.*, 2015), en el que se detalla el proceso de revisión y los resultados de las dimensiones obtenidas sobre la competencia inclusiva evaluada en docentes en el ámbito académico de distintos países.

En concreto se seleccionaron 24 estudios de tipo cuantitativo sobre herramientas para evaluar las competencias, la percepción y prácticas inclusivas de los docentes en distintos países. Se excluyeron los estudios cualitativos porque no cumplían explícitamente con los criterios de selección planteados para la investigación.

Se realizó la categorización a nivel conceptual de los factores encontrados, en función de la similitud del contenido teórico de cada herramienta basados en las tres fases de acuerdo con lo que plantea Bernete (2013).

1. Obtención de los datos: se seleccionaron los instrumentos bajo ciertos criterios:

- Palabras clave del Thesaurus de la UNESCO, tanto en español como en inglés: educación inclusiva, competencias del docente, análisis factorial, necesidades educacionales, cuestionario, formación, docente.
- Publicaciones de los diez últimos años (2012-2022).
- Análisis factorial, exploratorio o confirmatorio.
- Índice de fiabilidad (Alpha de Cronbach).

En la selección de estos instrumentos se escogieron artículos de revistas indexadas con factor de alto impacto, por tener mayor frecuencia de refe-

renciación y constar en algunas bases de datos más relevantes a nivel científico.

Como se indicó, para la selección de las herramientas se tomó en cuenta el índice de confiabilidad (Alpha de Cronbach) y el análisis factorial exploratorio (AFE, en adelante) o análisis factorial confirmatorio (AFC, en adelante) para conocer la validez del constructo (Braun *et al.*, 2012).

2. Extracción de los datos: se registró la información referente a cada instrumento (tabla 1). De esta manera, se tomaron en cuenta 18 estudios con análisis factoriales y seis que no tienen análisis factorial no fueron tomados en cuenta para la categorización, sin embargo, se incluyeron en la revisión de literatura.

Tabla 1. Instrumentos analizados: competencia inclusiva

Cuestionario Autor País	Revista Cuartil	Base de Datos	Análisis	N	α	Tipo de cuestionario
PCITS (Kuyini <i>et al.</i> , 2021) Botswana	International Journal of Inclusive Education Q1	WOS	AFE	116	0.91	Competencias docentes
TALIS 2018, (Lopes y Oliveira, 2021) Portugal	Education Sciences Q2	Scopus	AFC	2544	0.84	Prácticas inclusivas
CPCH (Chan y Luk, 2021) China-Hong Kong	Assessment y Evaluation in Higher Education Q1	EBSCOHost	AFE	2192	0.72	Competencias docentes
ESAPD (Polo Sánchez <i>et al.</i> , 2021) España	Anales de psicología Q2	EBSCOHost	AFE	82	0.92	Prácticas inclusivas
SE-PETE-R - (Kudláček <i>et al.</i> , 2020) República Checa	International Journal of Inclusive Education Q1	WOS	AFE AFC	200	0.92	Prácticas inclusivas
CEINCLUSIVA - (De Haro Rodríguez <i>et al.</i> , 2020) Colombia	Revista electrónica interu- niversitaria de formación del profesorado Q3	Scopus	AFE AFC	158	0.96	Competencias docentes
CEFI-R (Rodríguez Macayo <i>et al.</i> , 2020) Chile	Foro Educacional	WOS	AFE	497	0.85	Prácticas inclusivas
CEFI-R (González-Gil <i>et al.</i> , 2019) España	Revista Aula Abierta Q3	WOS	AFE	202	0.89	Competencias docentes
PTPIAS (Walker y Laing, 2019) Australia	e-Journal of Business Education y Scholarship of Teaching	EBSCOHost	AFE	326	0.914	Prácticas inclusivas

Cuestionario Autor País	Revista Cuartil	Base de Datos	Análisis	N	α	Tipo de cuestionario
CPDIADPS (Colmenero <i>et al.</i> , 2019) España	Cultura y Educación Q1	WOS	AFE	428	0.98	Prácticas inclusivas
CEPIPEE (Alquraini y Rao, 2018) Arabia Saudita	International Journal of Disability, Development and Education Q2	EBSCOHost	AFE AFC	179	0.95	Competencias docentes
ESCOD (Dios <i>et al.</i> , 2018) España	Revista Mexicana de Inves- tigación Educativa Q2	Scopus	AFE AFC	1495	0.95	Competencias docentes
#ICOMPri3 (Calderón <i>et al.</i> , 2018) España	Estudios sobre Educación Q3	ProQuest	AFE	335	0.89	Competencias docentes
CEFI-R (González-Gil <i>et al.</i> , 2017) España	Revista Aula Abierta Q3	Research- Gate	AFE	697	0.74	Competencias docentes
ITCQ (Deng <i>et al.</i> , 2017) China	International Journal of Inclusive Education Q1	WOS	AFE AFC	505	0.95	Competencias docentes
IEP (İlik y Sarı, 2017) Turquía	Educational Sciences: Theory y Practice Q3	EBSCOHost	AFE AFC	19 24	0.98	Competencias docentes
CFDES (Colmenero y Pegalajar, 2015) España	Estudios Sobre Educación Q3	EBSCOHost	AFE	90	0.92	Prácticas inclusivas
CECD (Luna y Reyes, 2015) México	Revista Electrónica de Investigación Educativa Q2	EBSCOHost	AFE	128 791	0.98	Competencias docentes

Para finalizar se procedió a clasificar y categorizar las dimensiones identificadas, asignándoles códigos según sus respectivas definiciones. Para seleccionarlasy, en primer lugar, se revisaron los resultados de los estudios y, posteriormente, se analizaron los indicadores propuestos por cada herramienta. Este proceso permitió identificar los factores comunes, descartar repeticiones y seleccionar aquellos que son más relevantes para la competencia inclusiva.

3. Explotación de los datos: se editó la puntuación y redacción del texto, se analizó el contenido a través del análisis de frecuencia de palabras, de temas y de redes semánticas para encontrar patrones y tendencias en el contenido, con lo cual se depuraron los resultados.

3. Resultados

Los resultados alineados con el objetivo permitieron determinar la categorización de las dimensiones que contempla la competencia inclusiva de acuerdo con la literatura revisada.

Estos estudios presentan análisis factorial con un índice de fiabilidad muy buenos en su coeficiente alfa de Cronbach (Tavakol y Dennick, 2011).

Se encontraron en total 87 dimensiones que fueron clasificadas y categorizadas conceptualmente en 12 categorías de temática común, que abarcan las cinco competencias establecidas (Arnau Sabatés y Sala Roca, 2020) (tabla 2).

Tabla 2. *Clasificación de las dimensiones en los estudios*

Dimensión	Categoría
D1: Procesos pedagógicos	Didáctica Metodología Currículo Evaluación
D2: Prácticas inclusivas	Adaptaciones Inclusión
D3: Trabajo colaborativo	Trabajo con pares Trabajo colaborativo
D4: Actitud y valores	Valores Liderazgo Problemas de conducta
D5: Desarrollo profesional	Formación

Dimensión de proceso pedagógico: en cuanto a la competencia pedagógica, esta recoge aspectos relacionados a aquellos procesos de enseñanza aprendizaje que se organizan de manera consciente y van dirigidos a la formación de los estudiantes, entre los que se incluye el diseño y desarrollo de un currículo, la planificación didáctica, estrategias metodológicas y de evaluación (Amaro Agudo *et al.*, 2019; İlik y Sarı, 2017; Sierra Salcedo, 2007).

Dimensión de prácticas inclusivas: la competencia de prácticas inclusivas toma en cuenta las adaptaciones, los recursos y los apoyos con los que el docente cuenta en el proceso educativo. Reconoce las estrategias y recursos que puede utilizar como la implementación del DUA (Alba-Pastor *et al.*, 2014). Además implica saber con qué alumnos debe trabajar y dónde debe proporcionar dicho apoyo desde una perspectiva de política educativa (Fischer *et al.*, 2018).

Dimensión de trabajo colaborativo: esta dimensión de trabajo colaborativo plantea estrategias específicas como sugieren Kudláček *et al.* (2020) para trabajar en equipo, reflejan aspectos sobre la participación del docente como parte de la comunidad e integran acciones inclusivas que proporcionan información sobre el grado de colaboración e interacción que tienen, tanto los alumnos como los docentes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los distintos entornos (Hernández-Ayala y Tobón-Tobón, 2016; Sagredo-Lillo *et al.*, 2020).

Dimensión de actitud y valores: la dimensión actitudinal reconoce las acciones que se desarrollan en el marco de la capacidad que tiene el docente para tomar acción frente a diversas situaciones, contex-

tos y con respecto a otros, se apoya en su capacidad de autoconocimiento para la resolución de problemas sobre los procesos que atienden a la diversidad (Ainscow, 2015; García Ferrandis *et al.*, 2021).

Dimensión de desarrollo profesional: la dimensión de desarrollo profesional se enfoca en la formación permanente y continua que realiza el docente para mejorar sus habilidades y conocimientos, la cual se refleja en la capacidad de logro de un aprendizaje efectivo por parte de sus estudiantes (Moreno Olivos, 2021). Estos procesos incluyen la formación inicial, la autoformación actual y permanente, que son necesarios debido a los cambios y requerimientos que surgen a lo largo de la carrera profesional (Fischer *et al.*, 2018; Herreros López, 2017).

4. Discusión y conclusiones

Mediante esta categorización teórica, la competencia inclusiva se contextualiza, por un lado, en el marco de acción de las competencias genéricas, las cuales resultan de la manera de actuar y proceder frente a circunstancias cotidianas de las personas, que implica la capacidad para aprender, adaptarse y relacionarse en distintos entornos (Amaro Agudo *et al.*, 2019) y, por otro lado, en las competencias profesionales, que se enfocan en el trabajo que el docente desarrolla en el ámbito escolar.

Kantor *et al.* (2021) señalan que es fundamental que los docentes, como parte de su desarrollo profesional, deben conocer sobre los procesos pedagógicos, en relación con la formación y aplicación de

métodos y tecnologías de enseñanza que estén adaptados a las NEE de sus alumnos.

La implementación de nuevas estrategias de enseñanza y dominio de estos recursos requieren habilidades y conocimientos especializados, como lo señalan Alba-Pastor *et al.* (2014) en la implementación del DUA. Del mismo modo, también requieren estar preparados para llevar a cabo cambios a nivel metodológico, didáctico, curricular y aplicar evaluaciones acordes a las necesidades del grupo, por lo tanto, se espera del docente estar en constante proceso de formación (Furtado Nina *et al.*, 2020).

Cabe mencionar que las acciones que implican el desarrollo de las prácticas inclusivas deben ser una prioridad institucional como parte de la política educativa que ejercen las escuelas. Lo que demanda el apoyo de un equipo multidisciplinario capaz de identificar o detectar cualquier necesidad y desarrollar estrategias innovadoras para aplicar el currículo mediante adaptaciones apropiadas a los estudiantes (González-Gil *et al.*, 2017).

En cuanto a la formación profesional del docente, Calderón *et al.* (2018) y Deng *et al.* (2017), destacan la importancia que tiene la formación previa y la capacitación permanente por parte del profesorado. Los estudios resaltan que este aspecto representa una debilidad en el perfil de formación, reconocen la importancia del respaldo institucional para el desarrollo profesional de los docentes y mejorar su capacidad inclusiva, tanto a nivel individual como institucional. Además, enfatizan la necesidad de que la institución educativa se involucre directamente en este proceso de desarrollo y apoyo a los docentes.

Otros autores, como Kuyini *et al.* (2021), coinciden en que es necesario desarrollar la competencia inclusiva, sustentada en las habilidades, actitudes y valores del profesorado en relación con el desempeño de las prácticas educativas inclusivas e interculturales, los estilos de enseñanza y aprendizaje, las experiencias educativas y manejo de conductas (Dios *et al.*, 2018; González-Gil *et al.*, 2017; Román-Meléndez *et al.*, 2021).

Al analizar las competencias inclusivas de los docentes se destaca como un imperativo el orientar la formación y preparación de los educadores para aportar con la cultura inclusiva de las instituciones educativas.

Asimismo, se cree necesario incorporar estas competencias en el currículo de formación de los

docentes, como parte integral de su práctica profesional, ya que reconoce a la educación como motor generador del cambio y, por tanto, se puede proyectar hacia la formulación de propuestas y programas como parte de nuevas políticas educativas.

En este sentido, cabe destacar la necesidad que existe de trabajar en conjunto, entre los responsables de la formación docente y los encargados de la política educativa, para establecer estrategias que fomenten la inclusión en la educación y mejoren la posibilidad de atender a las necesidades de todos los estudiantes, procurando así el incremento de la calidad educativa (Polo Sánchez *et al.*, 2021).

Finalmente, es importante destacar que esta investigación se basa en una revisión bibliográfica de estudios cuantitativos que abordan las dimensiones de la competencia inclusiva. Sin embargo, se sugiere la ampliación de la investigación mediante la inclusión de estudios cualitativos que enriquezcan el ámbito teórico y aporten perspectivas sobre las prácticas relacionadas con la competencia inclusiva. Estos estudios cualitativos pueden considerarse como posibles áreas de trabajo y futuras líneas de investigación en el ámbito de la inclusión educativa.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2015). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. En *Notas y referencias bibliográficas*. <https://bit.ly/3Nrb9sI>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXXVIII(1), 17-44. <https://bit.ly/3p36svL>
- Alba-Pastor, C., Sánchez, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. <https://bit.ly/3Ji9OSv>
- Alquraini, T. A. S. y Rao, S. M. (2018). A study examining the extent of including competencies of inclusive education in the preparation of special education teachers in Saudi universities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(1), 108-122. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1327651>
- Amaro Agudo, A., Martínez-Heredia, N. y González-Gijón, G. (2019). Analysis of professional competence in inclusive education of the student of final year infant and primary education degree

- at University of Granada. *Interciencia*, 44(8), 489-494. <https://bit.ly/3N8HyCN>
- Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Arnau Sabatés, L. y Sala Roca, J. (2020). La revisión de la literatura científica: Pautas, procedimientos y criterios de calidad. *Universidad Autónoma de Barcelona*, 1-22. <https://bit.ly/3FSouoo>
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido. En A. Lucas y A. Novoa (eds.), *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 193-203). <https://bit.ly/3yvCsuJ>
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-100). <https://bit.ly/42GZo5H>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* Adaptación de la 3a. edición revisada del Index for Inclusion español. www.fuhem.es
- Braun, E., Woodley, A., Richardson, J. T. E. y Leidner, B. (2012). Self-rated competences questionnaires from a design perspective. *Educational Research Review*, 7(1), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.005>
- Burke, P. J. y Whitty, G. (2018). Equity Issues in Teaching and Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 93(3), 272-284. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2018.1449800>
- Calderón, A., Arias-Estero, J.-L., Meroño, L. y Méndez-Giménez, A. (2018). Diseño y validación del cuestionario de percepción del profesorado de educación primaria sobre la inclusión de las competencias básicas (#ICOMpri3). *Estudios Sobre Educación*, 34, 67-97. <https://doi.org/10.15581/004.34.67-97>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la Inclusión Educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. <https://bit.ly/3L2Hcuv>
- Center for Applied Special Technology [CAST]. (2013). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA. <https://bit.ly/3p1DCvF>
- Chan, C. K. Y. y Luk, L. Y. Y. (2021). Development and validation of an instrument measuring undergraduate student's perceived holistic competencies. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(3), 467-482. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1784392>
- Clauso, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3, 11-19. <https://bit.ly/3CqWGqv>
- Colmenero, M. J., Pegalajar, M. C. y Pantoja, A. (2019). Teachers' perception of inclusive teaching practices for students with severe permanent disabilities. *Cultura y Educación*, 31(3), 542-575. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630952>
- Colmenero, M. J. y Pegalajar, M. D. C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de educación secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre Educación*, 29, 165-189. <https://doi.org/10.15581/004.29.165-189>
- De Haro, R., Arnaiz-Sánchez, P. y de Perdomo, C. R. N. (2020). Teacher competences in early childhood education and inclusive education: Design and validation of a questionnaire. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 1-20. <https://doi.org/10.6018/reifop.407111>
- De Haro Rodríguez, R., Arnaiz-Sánchez, P. y Núñez de Perdomo, C. R. (2020). Teacher competences in early childhood education and inclusive education: Design and validation of a questionnaire. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 1-20. <https://doi.org/10.6018/reifop.407111>
- Deng, M., Wang, S., Guan, W. y Wang, Y. (2017). The development and initial validation of a questionnaire of inclusive teachers' competency for meeting special educational needs in regular classrooms in China. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 416-427. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197326>
- Dios, I., Calmaestra, J. y Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2018). Validación de la escala de competencias docentes organizacionales y didácticas para educadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 281-302. <https://bit.ly/3yvpcGz>
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24. <https://bit.ly/3M5luGB>
- Eslava Suanes, M. D., de León Huertas, C. y González López, I. (2015). La formación en competencias transversales para trabajar en entornos educativos inclusivos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(2), 58-76. <https://bit.ly/3woIU4h>
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., Lawrenz, F., Levy, A. J., y McCoy, A. (2018). Investigating relationships between

- school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011>
- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive practice project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285. <https://doi.org/10.1177/0022487112447112>
- Fortea, M. (2019). *Metodologías didácticas para la enseñanza/ aprendizaje de competencias* (M. para la docencia universitaria de la U. J. I, ed.). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6035/MDU13>
- Furtado Nina, K. C., Souza da Costa Silva, S. y Ramos Pontes, F. A. (2020). Adaptação transcultural do The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP): versão brasileira. *Ciencias Psicológicas*, 1-13. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2175>
- García Ferrandis, I., Vilches Peña, A. y Galiana Llinares, L. (2021). Identificación de las dimensiones conceptual, procedimental y actitudinal de la actividad científica por maestros y maestras en formación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 193-212. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.8662>
- García-González, C., Herrera-Seda, C. y Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000200149>
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, Á. I., Martínez Rodríguez, J. B., Torres Santomé, J., Angulo Rasco, F. y Álvarez Méndez, J. M. (2011). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Ediciones Morata, S. L.
- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442. <https://bit.ly/3yviaBw>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Orgaz Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46, 33-40. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.33-40>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Orgaz Baz, B. y Poy Castro, R. (2019). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: The CEFI-R. *Aula Abierta*, 48(2), 229-237. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.229-238>
- Hernández-Ayala, H. y Tobón-Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 399-420. <https://bit.ly/3qDJk7v>
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A. y Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva. Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 21-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100003>
- Herreros López, L. (2017). La formación del docente ante la diversidad en su aula. *Repositorio IBERoamericano Sobre DIScapacidad*, 155-184. [http://riberdis.cedd.net/handle/1118\(2\)/5675](http://riberdis.cedd.net/handle/1118(2)/5675)
- İlik, Ş. y Sarı, H. (2017). The training program for Individualized Education Programs (IEPs): Its effect on how inclusive education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 17(5), 1547-1572. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.5.0424>
- Juárez Romero, C., Alcántara Santuario, A. y Miñán Espigares, A. (2018). La formación de docentes para la inclusión educativa. Escenarios de justificación social en España y México. *RIULL*, 2011, 77-84. <https://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.010>
- Kantor, V. Z., Proekt, Y. L., Nikulina, G. V., Antropov, A. P., Kondrakova, I. E., Zalautdinova, S. E. y Litovchenko, O. V. (2021). Inclusive professional competences assesment pradign of pedagogical community. *Psicología Clínica y Especial*, 10(3), 106-125. <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100307>
- Kudláček, M., Baloun, L. y Ješina, O. (2020). The development and validation of revised inclusive physical education self-efficacy questionnaire for Czech physical education majors. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 77-88. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1451562>
- Kuyini, A. B., Major, T. E., Mangope, B. y Alhassan, M. (2021). Botswana teachers: competencies perceived as important for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1988156>
- Lopes, J. L. y Oliveira, C. R. (2021). Inclusive education in Portugal: Teachers' professional development, working conditions, and instructional efficacy. *Education Sciences*, 11(4), 6-15. <https://doi.org/10.3390/educsci11040169>
- Luna, E. y Reyes, E. (2015). Validación de constructo de un cuestionario de evaluación de la competencia docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 13-27. <https://bit.ly/37C97Uq>

- Moreno Olivos, T. (2021). Cambiar la evaluación: un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad*, 16(2), 223-234. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>
- Polo Sánchez, M. T., Fernández Cabezas, M. y Fernández-Jiménez, C. (2021). Factors to enhance the development of inclusive university communities: Ideas, beliefs and attitudes of university teachers towards disability. *Anales de Psicología*, 37(3), 541-548. <https://doi.org/10.6018/analesps.334951>
- Rodríguez Macayo, E., González Gil, F., Pastor, E. y Vidal Espinoza, R. (2020). Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. *Foro Educativo*, 35, 63-86. <https://doi.org/10.29344/07180772.35.2650>
- Román-Meléndez, G., Pérez-Navío, E. y Medina-Rivilla, A. (2021). Perfil del docente inclusivo de básica primaria: orientado a la transformación del proceso formativo en las instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena-Colombia. *Información Tecnológica*, 32(2), 89-108. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642021000200089>
- Royo Peña, H. P., Petit Torres, E. E., Salazar Caballero, Y. y Rada Tovar, A. del R. (2019). Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica. *Zona Próxima*, 31, 56-86. <https://bit.ly/3L7DcZF>
- Sáenz De Jubera Ocón, M. M. y Chocarro De Luis, E. (2019). La Atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 789-809. <https://bit.ly/3PuYLAG>
- Sagredo-Lillo, E. J., Bizama Muñoz, M. P. y Careaga Butter, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78), 343-360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- Sierra Salcedo, R. A. (2007). La estrategia pedagógica. Sus predictores de la adecuación. *Revista Varona*, 1(45), 16-25. <https://bit.ly/42E3ED4>
- Tavakol, M. y Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- UNESCO. (2008). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. OREALC/UNESCO. <https://bit.ly/3yLiQUu>
- Walker, N. y Laing, S. (2019). Development and initial validation of a questionnaire to improve preparation of pre-service teachers for contemporary inclusive teaching. *E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, 13(2), 16-34. <https://bit.ly/3wj45pk>