



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Grado en Pedagogía

La inclusión educativa de los alumnos con diversidad funcional: claves metodológicas y pedagógicas para su implantación

Trabajo fin de estudio presentado por:	ITSASO VILLAR VELÁZQUEZ
Tipo de trabajo:	Tipo 1: Revisión teórica e investigación bibliográfica sobre temas pedagógicos <ul style="list-style-type: none">▪ Línea 1: Centro educativo y Asesoramiento
	Investigación Educativa
Director/a:	BÁRBARA MARIANA GUTIÉRREZ PÉREZ
Fecha:	07/junio/2023

Resumen

El sistema educativo actual está centrado en ofrecer una educación sólida, respetuosa y equitativa donde todos los alumnos tengan cabida y reciban una atención personalizada. El marco jurídico español y europeo respaldan esta concepción de la educación pues subrayan la importancia de la igualdad de oportunidades y la configuración de sistemas educativos de calidad. Los alumnos con diversidad funcional podrán obtener una respuesta educativa basada en sus necesidades, pero será fundamental transformar los métodos de enseñanza-aprendizaje y las estrategias pedagógicas utilizadas hasta ahora. Con el objetivo de conocer las líneas investigativas actuales respecto a la inclusión educativa de los alumnos con diversidad funcional y las metodologías y estrategias pedagógicas que se implantan para lograrlo, este trabajo muestra los resultados de una revisión de alcance realizada con el protocolo PRISMA-ScR. Los artículos analizados indican una visión de la educación enfocada en atender a la totalidad del alumnado, sin restricciones, dentro de las aulas ordinarias poniendo en marcha metodologías y recursos que posibiliten la participación y el aprendizaje de todos, en base a sus necesidades. El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y las metodologías cooperativas son las más eficaces para lograr una educación inclusiva de calidad.

Palabras clave: educación inclusiva, diversidad funcional, discapacidad, prácticas pedagógicas, revisión de alcance.

Abstract

The current education system is focused on providing a solid, respectful and equitable education where all pupils have a place and receive personalised attention. The Spanish and European legal framework supports this conception of education by underlining the importance of equal opportunities and the configuration of quality education systems. Students with functional diversity will be able to obtain an educational response based on their needs, but it will be essential to transform the teaching-learning methods and pedagogical strategies used until now. In order to know the current research lines regarding the educational inclusion of students with functional diversity and the methodologies and pedagogical strategies that are implemented to achieve it, this paper shows the results of a scoping review carried out with the PRISMA-ScR protocol. The articles analysed indicate a vision of education focused on attending to all students, without restrictions, in ordinary classrooms by implementing methodologies and resources that enable the participation and learning of all, based on their needs. The Universal Design for Learning (UDL) and cooperative methodologies are the most effective for achieving quality inclusive education.

Keywords: inclusive education, functional diversity, disability, pedagogical practices, scoping review.

Índice de contenidos

1. Introducción	8
2. Objetivos del TFE	10
3. Metodología	11
4. Marco Teórico.....	13
4.1. Aclarando conceptos	13
4.1.1. Educación inclusiva	13
4.1.2. Diversidad funcional y discapacidad.....	14
4.1.3. Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	16
4.1.4. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)	16
4.2. Marco normativo	16
4.2.1. Normativa internacional	17
4.2.2. Normativa Nacional	19
4.3. Metodologías educativas inclusivas	20
5. Resultados de la revisión de alcance	23
5.1. Análisis conceptual	24
5.2. Análisis de la educación inclusiva en los centros	26
5.2.1. Evaluación de la Educación Inclusiva en los centros educativos ordinarios.....	26
5.2.2. Percepciones de los docentes acerca de la educación inclusiva.....	27
5.2.3. Actitudes docentes hacia la inclusión educativa.....	28
5.2.4. Transformación y cambio de la educación inclusiva	29
5.3. Didáctica de las materias	30
5.4. Estrategias pedagógicas y metodológicas.....	31
5.5. Recursos personales y organizativos	32
6. Conclusiones.....	34

7. Limitaciones y prospectiva	36
Referencias bibliográficas	38
Anexo A. Artículos seleccionados para la revisión.....	45

Índice de figuras

Figura 1. <i>Diagrama de flujo</i>	23
Figura 2. <i>Categorías de análisis de la educación inclusiva</i>	24
Figura 3. <i>Temas de la categoría Análisis de la Educación Inclusiva</i>	26

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Criterios de búsqueda</i>	12
Tabla 2. <i>Criterios de elegibilidad</i>	12

1. Introducción

Actualmente, la educación inclusiva es un tema de especial interés y relevancia que preocupa tanto a las comunidades educativas como a los gobiernos que llevan adelante políticas para educación. La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible aprobada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2015 apuesta, en su cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), por una Educación de Calidad que asegure la inclusión de todos los alumnos, en igualdad de oportunidades, durante toda la vida (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021).

Desde esta perspectiva, la atención educativa de los alumnos con diversidad funcional vuelve a estar en el punto de mira. La inclusión de este colectivo de alumnos ha vivido una evolución considerable desde que en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca en 1994 se hablase de la Educación Inclusiva y los países asistentes firmasen la Declaración de Salamanca (Ainscow, 2019). Esta declaración sirvió de referencia para que las naciones comenzasen un proceso de transformación de sus sistemas educativos que diesen una mejor respuesta a las necesidades y demandas de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), grupo al que pertenecen los alumnos con diversidad funcional (Echeita, 2021). Otro de los encuentros que marcó la evolución de la inclusión fue la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad celebrada en 2006; impulsó el trabajo a favor de los derechos fundamentales de las personas con diversidad funcional, incluido el derecho a la educación (Manzano-Soto *et al.*, 2021).

El marco jurídico actual sitúa la educación inclusiva como uno de sus principios fundamentales (LOMLOE, 2020), pero la realidad de los centros educativos no refleja el marco conceptual y normativo establecido. Las dificultades organizativas y de recursos y la falta de formación del profesorado son algunos de los inconvenientes que viven cada día los docentes para posibilitar la inclusión, sin excepción, de todos los alumnos. Por eso, el interés de este Trabajo Fin de Estudios (TFE) se centra en el análisis de la realidad de las aulas; en concreto, se quiere conocer cuáles son las metodologías y estrategias pedagógicas que se utilizan para atender a la diversidad de los alumnos y, en particular, a los alumnos con diversidad funcional. Para ello, se realizará una revisión de alcance que permita conocer cuál es el significado que los autores

otorgan a la educación inclusiva, cuáles son las claves principales que se proponen para una inclusión educativa exitosa y qué metodologías se utilizan en las aulas.

Este TFE se estructura en 4 partes principales. En la primera parte, se establece el marco teórico que fundamenta la revisión de alcance. Se especifican los conceptos clave que se utilizarán durante todo el trabajo, se describe el marco normativo actual y se mencionan las principales metodologías inclusivas aconsejadas por los expertos.

En la segunda parte se describen los resultados obtenidos después de realizar la búsqueda de documentos en dos bases de datos. Los artículos seleccionados se han clasificado en 5 categorías principales y ayudarán a responder a las preguntas de investigación.

La tercera parte está dedicada a la discusión y conclusiones que se extraen de la documentación analizada y se contrasta con el marco teórico. Por último, en la cuarta parte se describen las limitaciones para la realización del trabajo y se propondrán futuras líneas de investigación.

2. Objetivos del TFE

El propósito principal de este trabajo será conocer los objetivos de las investigaciones actuales entorno a la inclusión educativa de los alumnos con diversidad funcional mediante una revisión de alcance para conocer las líneas de investigación seguidas sobre las metodologías y actuaciones docentes inclusivas.

Siguiendo las recomendaciones de la UNESCO (2021) para avanzar en materia de educación inclusiva, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- a) Determinar el significado de la educación inclusiva y de la diversidad funcional.
- b) Concretar las principales claves para lograr una inclusión educativa exitosa.
- c) Determinar el alcance de las investigaciones en cuanto a las metodologías que garanticen la inclusión educativa de los alumnos con diversidad funcional.
- d) Detectar líneas investigativas futuras para mejorar la inclusión educativa de los alumnos con diversidad funcional.

3. Metodología

Este Trabajo de Fin de Estudios se centra en llevar a cabo una revisión de alcance de las investigaciones de los últimos años en torno a la educación inclusiva de los alumnos con diversidad funcional. Este tipo de estudio permite determinar el alcance de la literatura sobre un determinado tema, el volumen de estudios disponibles y la visión general del enfoque de esos estudios. A su vez, permite aclarar conceptos clave a través de la literatura, identificar características o factores clave de ese concepto e identificar y analizar brechas y limitaciones del tema (Munn *et al.*, 2018). Se sigue una metodología sistemática, transparente y rigurosa (Lockwood *et al.* 2018) que arroja un mapa sobre la investigación científica hasta el momento (Munn *et al.*, 2018). Se utiliza el protocolo PRISMA-ScR (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: extension for Scoping Reviews*) para estructurar la revisión de alcance y sistematizar el proceso de análisis con la finalidad de dotar de mayor rigurosidad al trabajo de investigación (Tricco *et al.*, 2018).

El proceso de búsqueda se ha centrado en las bases de datos electrónicas Dialnet.plus y Proquest Educación. Este último realiza búsquedas en 2 bases de datos: ERIC (*Education Resources Information Center*) y Proquest Central- *Education Database*. Se ha optado por Dialnet por ser una base de datos en español y por la posibilidad de encontrar literatura en castellano tanto de investigaciones españolas como latinoamericanas. Mediante el uso de Proquest se ha querido identificar otro tipo de estudios de corte más internacional.

Durante la elaboración del marco teórico se identificaron términos clave que, acompañados de conectores booleanos, componen el algoritmo de búsqueda: “educación inclusiva” AND discapacidad OR “diversidad funcional”. La revisión bibliográfica se realizó durante el mes de marzo de 2023.

El proceso de selección de las investigaciones se realizó en varias fases. En función de los objetivos planteados en este TFE, se establecieron unos criterios de búsqueda (Tabla 1) para realizar el primer cribado de documentos proporcionado por el algoritmo de búsqueda. En una segunda filtración, se emplearon los criterios de elegibilidad (Tabla 2) analizando de forma crítica los títulos y los resúmenes de los documentos para determinar cuál sería la muestra final de esta revisión de alcance.

Tabla 1. Criterios de búsqueda

<i>CRITERIOS</i>	CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
<i>Tipo de documento</i>	Investigaciones publicadas en artículos de revista	Investigaciones publicadas en otros documentos: libros, capítulos de libros, conferencias...
<i>Acceso</i>	Publicaciones de acceso abierto y texto completo	Publicaciones restringidas o sin disponibilidad de texto
<i>Área temática</i>	Ciencias Sociales Aplicadas y Educación	Otras temáticas
<i>Año de publicación</i>	Documentos publicados entre 2017-2023	Documentos anteriores al 2017
<i>Idioma</i>	Español	Cualquier otro idioma

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Criterios de elegibilidad

<i>CRITERIOS</i>	CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
<i>Tipo de muestra</i>	Docentes, alumnos y personal educativo de la Educación Obligatoria	Personas vinculadas a Bachillerato, Universidad, Educación Superior y las investigaciones realizadas exclusivamente a las familias
<i>Tipo de diversidad</i>	Diversidad funcional/Discapacidad	Otro tipo de diversidad y alumnos con NEAE
<i>Tipo de análisis</i>	Concepto, centros educativos, aulas, metodologías, recursos	Instrumentos de medición, políticas educativas, formación docente

Fuente: Elaboración propia.

Una vez seleccionados los artículos, se extrajeron los datos y se recogieron en una tabla ubicada en el Anexo A, detallando: los autores, el año de publicación, el título, el objetivo del estudio y los códigos. Esta codificación ha permitido organizar los documentos en categorías superiores que facilitan el análisis narrativo.

4. Marco Teórico

Antes de iniciar el análisis documental que llevará a comprender el estado de la educación inclusiva, resulta imprescindible establecer unas bases terminológicas y normativas.

4.1. Aclarando conceptos

4.1.1. Educación inclusiva

Se trata de una concepción de la educación que pretende transformar los sistemas educativos para dar cabida a todos los alumnos, sin límites ni restricciones de ningún tipo, en igualdad de condiciones y oportunidades para lograr el desarrollo integral de la persona (Echeita, 2017). Se trata, pues, de dar la oportunidad de acceso, participación y logro a todos los alumnos de las escuelas, con especial consideración a los alumnos en riesgo de exclusión social y marginación (Crisol, 2019): acceso y presencia, involucración activa en la vida del centro educativo, aceptación como miembros de la comunidad educativa y aprendizaje y desarrollo pleno según sus necesidades y características.

La educación inclusiva no debe ser entendida como la igualdad de oportunidades para los alumnos con determinada discapacidad o necesidad educativa especial (Echeita y Ainscow, 2011; Echeita, 2017), sino como la educación de todos los alumnos, sea cual sea su género, raza, origen, grupo social o cualquier otro parámetro que pueda llevar a la distinción de las personas. En este sentido, hasta hace pocos años, la inclusión se ha entendido como un proceso que contemplaba solamente el colectivo de los alumnos con discapacidad; otros grupos en situación de desigualdad, como la desigualdad de género o raza, han sido estudiados y atendidos bajo otras perspectivas como la coeducación o la educación intercultural (Echeita y Ainscow, 2011). Sin embargo, la educación inclusiva abarca a todos y cada uno de los alumnos de los centros educativos y tienen derecho a recibir una educación inclusiva y equitativa. Siendo conscientes de esta premisa, para implantar medidas a favor de la inclusión educativa se deben exponer claramente los siguientes puntos: cómo se entiende la educación inclusiva, qué acciones se realizan para ello y cómo se debe proceder para mejorar el sistema educativo y garantizar el derecho a la educación de todas las personas (Crisol, 2019). Esto conlleva realizar reflexiones profundas tanto en los centros como en el sistema educativo para cambiar la cultura, las políticas y las prácticas que obstaculizan la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes e implantar facilitadores que

otorguen condiciones favorables para el desarrollo de la educación inclusiva (Echeita *et al.*, 2019).

En el documento “*Index for Inclusion*” o “Guía para la educación y mejora de la Educación Inclusiva” publicada por Booth y Ainscow (2002) se propone realizar el análisis de las dimensiones culturales, políticas y prácticas de las escuelas para modificar y mejorar la oferta educativa. Estos autores definen la cultura inclusiva como la creación de comunidades educativas seguras, acogedoras, estimulantes y colaboradoras con valores inclusivos. La dimensión de elaboración de “políticas inclusivas” se refiere a insertar la inclusión en todas las medias de cambio e innovación que se realicen en los centros para la mejora del aprendizaje y la participación del alumnado. Finalmente, la dimensión de desarrollo de “prácticas inclusivas” se refiere a que estas acciones deben reflejar tanto la cultura como las políticas inclusivas y promover la participación de todos los alumnos teniendo en cuenta sus conocimientos y experiencias previas, a la vez que se intenta introducir a la comunidad local y social dentro del centro educativo superando barreras de aprendizaje y de participación (Booth y Ainscow, 2002).

A pesar del avance en la implantación de la educación inclusiva en el sistema actual, todavía es necesario, como comenta Echeita (2017), aplicar el apellido “inclusiva” a la educación por los procesos de reflexión, cambio y mejora que sigue necesitando. Los centros educativos ordinarios no están suficientemente preparados a nivel de estrategias de enseñanza-aprendizaje y de organización como para responder a las necesidades, los intereses y las capacidades de todos sus alumnos de forma personalizada.

4.1.2. Diversidad funcional y discapacidad

La discapacidad es definida por la RAE (2023) como la “situación de la persona que, por sus condiciones físicas, sensoriales, intelectuales o mentales duraderas, encuentra dificultades para su participación e inclusión social”. Esta definición lleva a entender que las limitaciones personales de los individuos con discapacidad impiden formar parte de la sociedad con plenitud. Es una visión más propia del modelo rehabilitador que ha estado presente durante el siglo XX y que hoy en día se está intentando dejar atrás (Palacios, 2008). Según esta autora todavía se utiliza el término de discapacidad en un sentido que pone el foco en las carencias de las personas y no en las carencias sociales. Esto conlleva a la necesidad de proponer

medidas extraordinarias para que los alumnos puedan integrarse en los centros educativos ordinarios.

Desde el modelo social presentado por Palacios (2008) la visión de la persona con discapacidad va más allá de su diversidad funcional y pone el foco en las limitaciones de la propia sociedad para dar respuesta a las necesidades de estas personas. Se diferencia entre deficiencia y discapacidad, siendo la primera la limitación parcial o total de algún miembro o mecanismo del cuerpo, mientras que la segunda alude a

La desventaja o restricción de actividad, causada por la organización social contemporánea que no considera, o considera en forma insuficiente, a las personas que tienen diversidades funcionales, y por ello las excluye de la participación en las actividades corrientes de la sociedad. (Palacios, 2008, p. 123)

Este cambio de paradigma impulsa a la escuela y a la sociedad a reflexionar y cambiar para garantizar el derecho a la educación y a la participación social en igualdad de condiciones. Es en esta visión donde tiene su lugar la educación inclusiva; la respuesta educativa no se puede limitar a la mera modificación de la organización escolar, sino que debe modificar su manera de entender la respuesta educativa como una atención individualizada partiendo de las características de cada alumno.

Los distintos modelos para entender la “discapacidad” y la connotación negativa otorgada tradicionalmente han traído consigo la necesidad de utilizar el término “diversidad funcional” propuesto por el Foro de Vida Independiente. Como apuntan Romañach y Lobato (2005) el lenguaje determina el pensamiento y resulta necesario, por tanto, utilizar términos más positivos para designar a las personas con capacidades diferentes y para apreciar la diversidad como una cualidad inherente a la persona humana y de gran valor para la sociedad.

La RAE (2023) define, por un lado, el término “diversidad” como “variedad, desemejanza, diferencia” y “funcional” como “perteneciente o relativo a la función o a las funciones”, es decir, “capacidad de actuar propia de los seres vivos y de sus órganos y de las máquinas o instrumentos”. Esto nos lleva a entender la diversidad funcional como la variedad de capacidades para actuar que tienen las personas. Con esta definición, se excluye la connotación negativa que tiene la discapacidad (menos capacidad) y se alude a las distintas capacidades. Pero este cambio no puede quedarse simplemente en el ámbito terminológico, sino que se debe realizar un cambio conceptual que deje atrás la discriminación y la

desigualdad (Izquierdo-García, 2022). Valiéndonos de esta nueva perspectiva “es relevante fundamentar la respuesta educativa desde la lógica de la diversidad funcional” (Izquierdo-García, 2022, p. 283).

4.1.3. Necesidades Educativas Especiales (NEE)

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) introduce un nuevo concepto en el ordenamiento jurídico llamado Necesidades Educativas Especiales (NEE). Este término alude a aquellos alumnos con discapacidad física, sensorial y psíquica y a aquellos otros con trastorno grave de la conducta, de la comunicación y del lenguaje que requieren apoyos y atenciones educativas específicas (Manzano-Soto *et al.*, 2021). Por lo tanto, los alumnos con diversidad funcional se enmarcan en el grupo llamado alumnos con NEE.

4.1.4. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) sitúa a los alumnos con NEE en otra categoría más amplia llamada "alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo" (ACNEAE). Dentro de este grupo se incluyen también los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, los alumnos con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), los alumnos con altas capacidades intelectuales, los que se incorporan tarde al sistema educativo y los alumnos que necesitan atención educativa diferente a la ordinaria por condiciones personales o de historia escolar (Artículo 71.2. LOE, 2006).

4.2. Marco normativo

Para posibilitar una educación inclusiva de calidad es importante conocer las leyes que la respaldan. La base jurídica actual del sistema educativo español es la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), la cual considera la educación inclusiva y la equidad como principios fundamentales de la educación para ayudar a superar la discriminación “con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad” (LOMLOE, 2020, p. 122880). Esta Convención supuso un hito importante en el reconocimiento de los derechos de las personas con diversidad funcional, por lo que se realizará una síntesis de lo allí tratado. Además, la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible propuesto por la ONU, y a la que se hace

referencia en la LOMLOE, aboga por una educación de calidad en su objetivo número 4. No se debe olvidar, sin embargo, La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad organizada por la UNESCO y el Gobierno de España en Salamanca en 1994, pues marcó un punto de inflexión respecto a la dirección del sistema educativo en cuanto a su capacidad de respuesta a la diversidad del alumnado para ofrecer una educación de calidad, equitativa e inclusiva (Sandoval *et al.*, 2002).

4.2.1. Normativa internacional

4.2.1.1. Convención Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales y la Declaración de Salamanca

Esta Convención, celebrada en Salamanca del 7 al 10 de junio de 1994, fue organizada por la UNESCO y el Gobierno de España con el fin de dar impulso a la educación inclusiva y lograr una Educación para Todos (Ainscow, 2019). Se analizaron las políticas educativas y los cambios que estas debían dar para promover tanto la inclusión en la educación, especialmente con los niños con NEE, como las reformas de los sistemas educativos (UNESCO, 2021).

Se redactó una declaración que recogía el compromiso de los firmantes por velar por: a) el derecho de todos los niños a recibir una educación y adquirir conocimientos, b) el reconocimiento de sus necesidades, capacidades e intereses, c) la consideración de los sistemas educativos de esas características y d) el acceso de los alumnos con NEE a las escuelas ordinarias con todas las garantías (UNESCO, 1994). A su vez, se instó a los gobiernos a: a) crear leyes y políticas que favoreciesen la integración de los alumnos con NEE en los centros ordinarios, b) establecer vías para la detección y respuesta a sus necesidades, c) abrir los centros a las comunidades y a la colaboración internacional y d) formar a los docentes en educación inclusiva (UNESCO, 1994).

4.2.1.2. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Esta Convención se celebró el 13 de diciembre de 2006 y participaron los Estados Miembro de la ONU, varias organizaciones de la ONU y otras organizaciones no gubernamentales, principalmente las organizaciones de personas con discapacidad (Palacios, 2008). La Convención sirvió para dar visibilidad a las personas con diversidad funcional, reclamar sus derechos y articular una herramienta jurídica vinculante para ello (Palacios, 2008). Los principios generales marcados en la Convención fueron: el respeto de la dignidad y la

autonomía individual, la no discriminación, la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, el respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad humanas, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad y la igualdad de género. Para ello, los Estados se comprometieron a: sensibilizar a la población sobre las personas con diversidad funcional y sus derechos, dejando a un lado estereotipos y prejuicios; ejecutar políticas que garanticen el acceso y participación de estas personas en todos los niveles sociales; tomar medidas para la no discriminación; promocionar la investigación y el desarrollo de tecnologías de ayuda; eliminar toda barrera que pudiera dificultar el disfrute de sus derechos y la participación social plena; la protección de su integridad; etc. (ONU, 2007).

En cuanto a la educación, el artículo 24 expone el derecho a la educación de calidad, inclusiva y gratuita de las personas con diversidad funcional a lo largo de toda la vida (ONU,2007). Además, se subraya la obligación de los Estados de facilitar las medidas necesarias para ofrecer una educación personalizada que posibilite el desarrollo integral de las personas. Esto supone la obligación de dotar a los centros de recursos personales, materiales y organizativos necesarios para asegurar la inclusión plena.

4.2.1.3. Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible

En el afán de construir un mundo mejor y más sostenible, la ONU aprobó en el 2015 la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible con 17 objetivos (ODS) y 169 metas que abarcan las dimensiones económica, social y medioambiental con el fin de rebajar la pobreza, proteger el planeta y garantizar la paz y la prosperidad (ONU, 2023). Los Estados Miembro de las Naciones Unidas se comprometieron a tomar medidas contundentes durante los siguientes 15 años para lograr estos objetivos.



El ODS número 4 habla de la Educación de Calidad con el propósito de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. La educación es la llave para alcanzar el resto de ODS, además de ser un uno de los fines de la Agenda 2030 (Gobierno de España, 2018). Las metas del ODS 4 hacen referencia directa a las personas con diversidad funcional: la meta 4.5. menciona que se debe garantizar la igualdad de acceso a todos los niveles educativos y a la formación profesional para las personas en riesgo de exclusión, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños vulnerables y la meta 4.a propone crear y adaptar las instalaciones educativas teniendo en

cuenta las necesidades de las personas con discapacidad y diversidad de género, y proporcionar ambientes de aprendizaje seguros, sin violencia, inclusivos y eficaces para todos.

4.2.2. Normativa Nacional

4.2.2.1. Constitución Española

La Constitución Española (CE) aprobada en diciembre de 1978 es la norma jurídica fundamental de este país y todas las demás normas deben articularse respetando lo allí establecido, sin contradecirla. El artículo 9.1. menciona que “los ciudadanos y los poderes públicos están sujetos a la Constitución y al resto del ordenamiento jurídico” (p. 4). El artículo 27 hace referencia a la educación, subrayando que es un derecho de todas las personas y que debe ser obligatoria y gratuita. Además, el objeto de la educación será “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (p. 8).

4.2.2.2. LOMLOE

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) es la base jurídica española por la que se rige el sistema educativo. En dicha Ley Orgánica se asientan las bases para una educación basada en la equidad, la inclusión y la no discriminación. Se trata de una ley con un único artículo que realiza 99 modificaciones sobre la LOE de 2006 y añade once disposiciones adicionales, cinco transitorias, una derogatoria y seis finales.

En su artículo 1.b., dedicado a los principios y fines de la educación, se subraya la importancia de la equidad que garantice la igualdad de oportunidades de todos los alumnos para recibir una educación sin discriminación, sobre todo para aquellos alumnos que presenten cualquier tipo de discapacidad (LOMLOE, 2020). Este artículo se basa en lo decidido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006. El artículo 1.a.bis subraya la importancia de la calidad educativa sin discriminación por ninguna razón, incluida la discapacidad. El artículo 4.3. menciona que el sistema educativo “adoptará una educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de necesidades de todo el alumnado” (LOMLOE, 2020, p. 122882). Además, adoptará las medidas metodológicas, curriculares y organizativas necesarias para atender a las demandas de los alumnos utilizando los principios del Diseño Universal de Aprendizaje como base. Se le otorgará especial

importancia a la atención personalizada, a la prevención de dificultades de aprendizaje y a la puesta en marcha de mecanismos de refuerzo de manera temprana para lograr la inclusión educativa (LOMLOE, 2020).

El Capítulo I del Título II de la LOMLOE, dedicado a la Equidad en la Educación, aborda la atención educativa de los ACNEAE que “deberá estar regida por los principios de inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo y accesibilidad universal para todo el alumnado” (p. 122877).

La Disposición Adicional Cuarta, referente a evolución de la escolarización del alumnado con NEE, establece que las Administraciones deben garantizar la escolarización de los alumnos recibiendo la respuesta más adecuada a sus necesidades y contando con los recursos pertinentes para dar respuesta a los alumnos con discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU y el ODS 4 de la Agenda 2030.

4.3. Metodologías educativas inclusivas

Tal y como se ha mencionado anteriormente, para lograr la inclusión educativa del alumnado con diversidad es necesario su acceso, participación y logro de los aprendizajes dentro del sistema educativo. Está claro que la presencia de los alumnos viene dada por su escolarización en los centros educativos ordinarios, pero para que la participación y los aprendizajes, en igualdad de condiciones, sean posibles es necesario establecer metodologías y estrategias educativas adecuadas. Muntaner-Guasp *et al.* (2022) describen que, para que los alumnos participen en situaciones de aprendizaje comunes, es necesario, en primer lugar, partir de un modelo curricular válido y flexible para todos utilizando el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA); en segundo lugar, es necesaria una correcta distribución de los recursos materiales y humanos; y, por último, se deberían implementar metodologías activas donde los alumnos son protagonistas de su aprendizaje y puedan desarrollarse a través de las relaciones sociales y emocionales con sus iguales.

El DUA es un marco que estructura los entornos de enseñanza-aprendizaje para que sean más accesibles y flexibles y para que permitan satisfacer las necesidades de los alumnos. Ofrece opciones personalizables para presentar la información, para responder o para motivarse y

reduce las barreras de enseñanza y participación (CAST, 2011). Los docentes dejan de realizar programaciones para el estudiante "medio" y se centran en la variabilidad de alumnos y sus características personales, capacidades, intereses y motivaciones, culturas, lenguas, identidades o estructuras familiares (Alba Pastor, 2018). Siguiendo a esta autora, el DUA, con el fin de ofrecer oportunidades educativas equitativas, se estructura en torno a tres principios: a) proporcionar múltiples medios para la implicación, b) proporcionar múltiples formas de presentar la información y c) proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión.

Los principios metodológicos básicos que se deben tener en cuenta para que las prácticas pedagógicas sean inclusivas son (Crisol, 2019):

- Instaurar comunidades profesionales inclusivas con miembros de toda la comunidad educativa y otros agentes de la comunidad social y local.
- Utilizar metodologías de trabajo cooperativo donde los alumnos con distintas capacidades y características interactúan y crean una relación de interdependencia positiva para el aprendizaje.
- Utilizar recursos didácticos y medios de expresión basados en el DUA.

Las comunidades de aprendizaje (CdA) consisten en la implicación de todo el entorno social y educativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos (Morlá, 2015). Las CdA tienen como objetivo responder a los retos sociales una atención educativa igualitaria que incremente la cohesión social (Morlá, 2015). A través de dinámicas como las tertulias literarias dialógicas, las bibliotecas y aulas digitales tutorizadas o el aprendizaje dialógico aumentan las interacciones entre los alumnos y los agentes del entorno familiar y social mejorando el aprendizaje y fomentando la convivencia (Díez-Palomar *et al.*, 2010).

El aprendizaje cooperativo (AC), sin embargo, consiste en “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson *et al.*, 1999, p. 5). Los alumnos que conforman el grupo tienen la tarea de aprender ellos mismos y asegurarse de que sus compañeros también aprenden. Los elementos esenciales para poner en marcha el aprendizaje cooperativo son: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, intervención estimuladora cara a cara, prácticas interpersonales y grupales y evaluación grupal (Azorín, 2018).

Siguiendo con los principios metodológicos, otros autores, como Moliner *et al.* (2017), clasifican las actuaciones pedagógicas inclusivas en: a) Estrategias de aprendizaje cooperativo; b) Estrategias de aprendizaje dialógico, c) Estrategias de aprendizaje servicio y comunitario, d) Estrategias de regulación y autorregulación del aprendizaje, e) Estrategias para fomentar la participación social y f) Estrategias integrales.

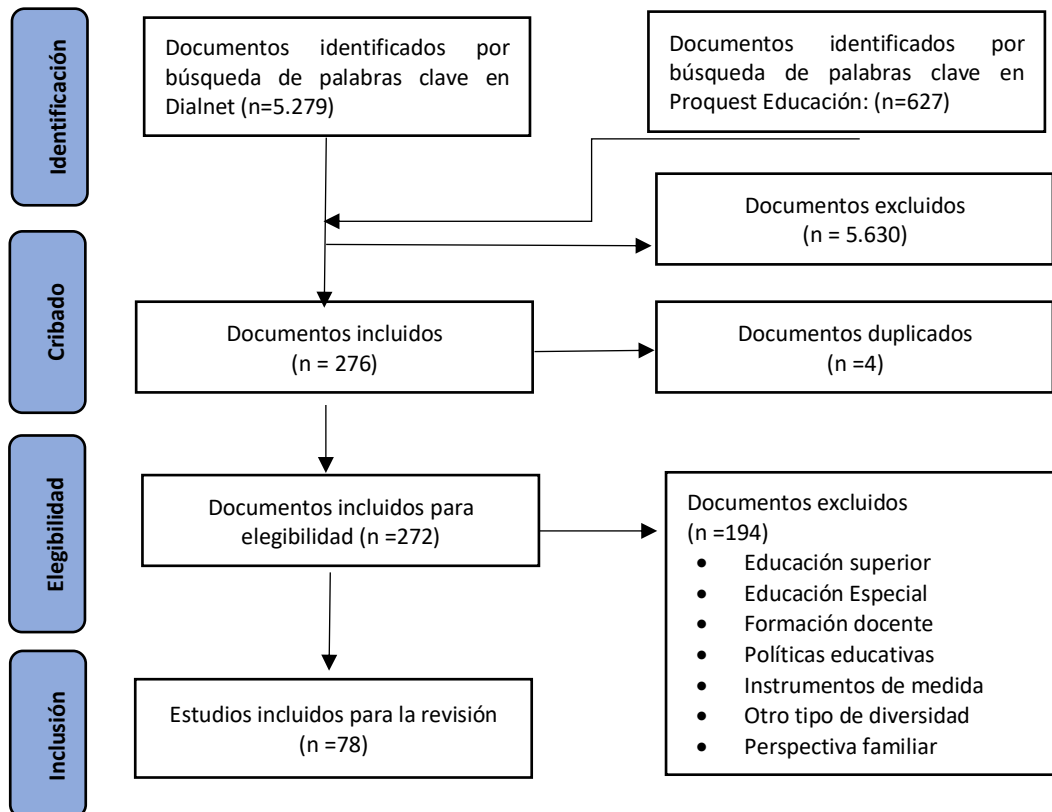
La Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE, 2021) ha elaborado la “Guía de metodologías y enfoques inclusivos en la educación” donde se mencionan las anteriores metodologías y otras como: el DUA, el Aprendizaje Colaborativo (cooperativo), las Comunidades de Aprendizaje, el Aprendizaje Basado en Problemas, el *Flipped Classroom*, el Aprendizaje Basado en el Pensamiento, el Aprendizaje 3.0, el Aprendizaje Servicio, los Paisajes de Aprendizaje y Aprender Haciendo.

Con la implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los entornos educativos han surgido nuevas metodologías que favorecen la participación de los alumnos y conectan con su realidad. Metodologías innovadoras como la gamificación, el *Flipped Classroom*, la Realidad Aumentada, las Rutinas de Pensamiento o el Aprendizaje del Emprendimiento fomentan la creatividad, la motivación y el interés por el aprendizaje a la vez que desarrollan infinidad de competencias (Quesada, 2021).

5. Resultados de la revisión de alcance

La búsqueda y selección de artículos de investigación para esta revisión de alcance sobre la inclusión educativa de los alumnos con diversidad funcional se ha llevado a cabo mediante la aplicación de la metodología PRISMA-ScR (Tricco *et al.*, 2018). La Figura 1 muestra el proceso:

Figura 1. Diagrama de flujo

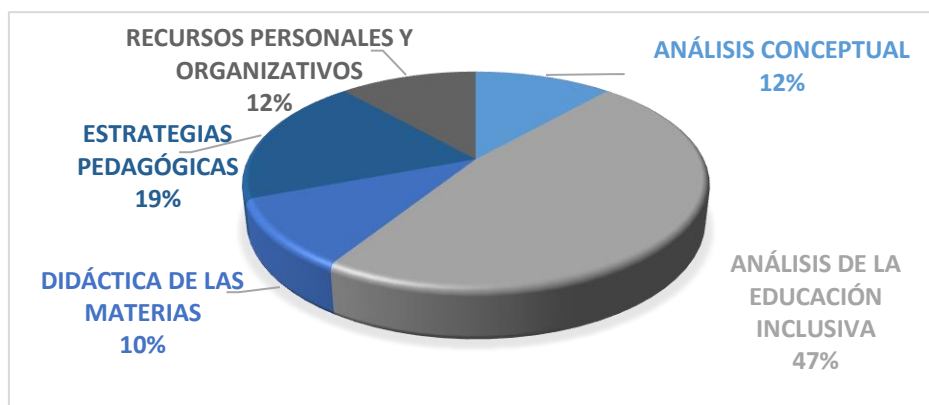


Fuente: Elaboración propia basada en Tricco *et al.* (2018).

El algoritmo de búsqueda arrojó un total de 5.906 resultados entre las dos bases de datos consultadas y, después de aplicar los filtros de búsqueda acotando las fechas a los últimos 5 años, a artículos de revistas científicas que estuviesen en abierto y en español o en inglés, quedaron 272 artículos (eliminados los duplicados). Estos se revisaron en base a los criterios de elegibilidad determinados por los objetivos del TFE: definición y concepto de la educación inclusiva y la diversidad funcional, las claves para una educación inclusiva, las estrategias metodológicas y pedagógicas y los recursos utilizados en los centros educativos.

La muestra final se compone de 78 artículos de revistas científicas que se han dividido en 5 categorías principales (Figura 2).

Figura 2. Categorías de análisis de la educación inclusiva



Fuente: Elaboración propia.

En general, 26 de los trabajos se dirigen al estudio de la discapacidad, las NEE o las NEAE de manera específica. Los demás artículos abordan la educación inclusiva en general, sin dirigirse al estudio de ningún colectivo específico dentro de la diversidad del alumnado.

A continuación, se desgranar las principales líneas de investigación que se siguen hoy en día.

5.1. Análisis conceptual

Del total de los estudios seleccionados, 9 artículos (12%) versan sobre el concepto de la educación inclusiva. Se evidencia una conceptualización que acerca la educación inclusiva a la equidad, la justicia social y la Educación para Todos (*Education for All*, [EFA]) (Navarrete, 2019; Simón *et al.*, 2019; Martínez-Usurralde, 2021).

Martínez-Usurralde (2021) realiza una comparativa de los discursos sobre la educación inclusiva realizados por la OCDE y la UNESCO, dos organismos internacionales relevantes, en las últimas décadas. En los años noventa, la OCDE, al igual que otros organismos, asoció la inclusión únicamente al colectivo de personas con discapacidad. Pero enseguida adaptó su discurso situando la equidad como su principio básico y la asoció a la justicia, a la igualdad y a la inclusión. La OCDE ha pretendido que los sistemas educativos aseguren la adquisición de un mínimo de habilidades y aprendizajes de los alumnos con la eliminación de las barreras que lo obstaculizan, como las barreras que determinados colectivos deben superar habitualmente.

Esta autora analiza también el discurso de la UNESCO sobre la educación inclusiva. Refiere que este organismo vincula la inclusión con la equidad, donde se aseguran las oportunidades de acceso, participación, procesos y resultados de estudiantes tradicionalmente marginados, como son las personas con discapacidad. La UNESCO enmarca su discurso subrayando el

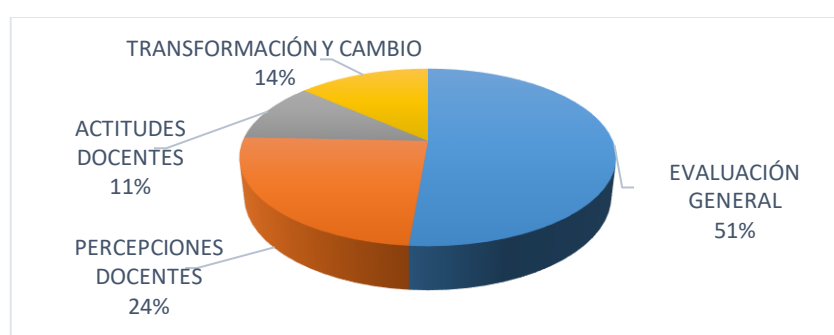
derecho a la educación de todos los niños, tal y como se recoge en el ODS 4 de la Agenda 2030 (ONU, 2023) y vincula la respuesta educativa al modelo social de la inclusión. Además, la UNESCO, desde 2001, fue documentando buenas prácticas educativas inclusivas que sirviesen de guía para los distintos países (Martínez-Usurralde, 2021).

Opertti (2019) apoya la definición de la inclusión asociada a la equidad y la calidad, pero aporta seis perspectivas alternativas que puntualizan el significado de la inclusión. La primera perspectiva concibe la diversidad como el entendimiento de las múltiples dimensiones de cada persona, su singularidad y su identidad personal y social; la escuela inclusiva abriría oportunidades para ampliar los momentos de participación, aprendizaje y desarrollo integral de los alumnos. La segunda perspectiva aboga por que los Estados deben garantizar la gratuidad y obligatoriedad de la educación, la accesibilidad de todos los alumnos a esta y la provisión de recursos y formación además de otorgar relevancia al currículum y adaptarlo a las necesidades de la sociedad y de los individuos. La tercera perspectiva realza la necesidad de personalizar la educación para que sea inclusiva. En este sentido, se le otorga el protagonismo al alumno para que regule sus aprendizajes y sea responsable de estos; el docente ejerce de orientador que atiende a las singularidades de cada alumno, sus motivaciones y procesos; y se dota de recursos a las escuelas, digitales, sobre todo, para facilitar esta personalización de la educación. La cuarta perspectiva concibe la educación inclusiva como “un disparador de oportunidades de aprendizaje” (Opertti, 2019, p. 275). Esto significa que la educación inclusiva promueve los aprendizajes y competencias relevantes para el desarrollo individual y colectivo y los promueve de manera transversal y de manera interdisciplinaria. La quinta perspectiva resalta el papel de los docentes en la educación inclusiva. Estos profesionales deben apreciar la diversidad y estar preparados y formados para enfrentar el desafío que ello supone. Pero será necesario tomar en cuenta su realidad, abrir canales de diálogo, confianza y colaboración con la sociedad y considerar la retroalimentación que aportan los profesionales para diseñar las políticas educativas inclusivas. La sexta, y última, perspectiva sobre la inclusión contempla la necesidad de comprometer a la sociedad, familias y comunidades, en la creación de ambientes de aprendizaje y aceptación de la diversidad para lograr la justicia social.

5.2. Análisis de la educación inclusiva en los centros

Esta categoría engloba cuatro temáticas claramente definidas (Figura 3): a) la evaluación, o autoevaluación, de los centros educativos en cuanto a la inclusión educativa (n= 19), b) las percepciones de los docentes de la realidad inclusiva (n= 9), c) las actitudes de los docentes respecto a la inclusión (n= 4) y d) los procesos de transformación y cambio para convertirse en instituciones educativas inclusivas (n= 5). En total, 37 son las investigaciones que conforman la categoría de análisis de la educación inclusiva.

Figura 3. Temas de la categoría Análisis de la Educación Inclusiva



Fuente: Elaboración propia.

5.2.1. Evaluación de la Educación Inclusiva en los centros educativos ordinarios

Existen múltiples maneras de evaluar el modelo de inclusión de las escuelas. La mayoría de ellos están destinados a identificar las barreras de aprendizaje y participación presentes en las culturas, políticas y prácticas educativas de los centros escolares y que impiden la inclusión de todos los alumnos sin distinción (Echeita *et al.*, 2019). La Guía de Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión (ACADI) de Arnaiz *et al.* (2015) (citado en Sáenz de Jubera-Ocón y Chocarro-de Luis, 2022) es uno de los instrumentos estandarizados que mide las fortalezas y debilidades de los centros educativos en cuanto a la atención a la diversidad; en concreto, pretende detectar las barreras para la presencia, participación y aprendizaje de todos los alumnos (Sáenz de Jubera-Ocón y Chocarro-de Luis, 2022).

Mientras que Sáenz de Jubera-Ocón y Chocarro-de Luis (2022) utilizan las 3 primeras escalas del ACADI, "Contexto Escolar", "Recursos" y "Procesos Educativos", Arnaiz y Martínez (2018) utilizan la cuarta escala, "Resultados", para estudiar a) el logro de los alumnos en función de su nivel de partida, b) las medidas de atención a la diversidad dispuestas por los institutos de La Rioja a fin de que los alumnos más vulnerables y con más necesidades logren titular al final

de la Educación Secundaria Obligatoria, c) las estrategias y competencias trabajadas en el aula para fomentar un clima positivo y de convivencia y d) la actitud de los alumnos respecto a la diversidad.

Otras investigaciones diseñan cuestionarios *ad hoc* para analizar el estado de la atención a la diversidad y la inclusión de los centros educativos. Es el caso del estudio llevado a cabo por de Haro *et al.* (2020) donde utilizaron un cuestionario compuesto por tres dimensiones: contexto educativo, recursos y procesos educativos.

Los instrumentos utilizados en estas investigaciones detectan, también, facilitadores para la inclusión: partir de los conocimientos previos de los alumnos, favorecer una educación personalizada que ayude a alcanzar logros de aprendizaje y aplicar medidas específicas que apoyen la inclusión, como la Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) o el Programa de Diversificación Curricular (Arnaiz y Martínez, 2018). El buen liderazgo escolar otro de los factores valorados, al igual que la disposición de los docentes hacia la diversidad y la inclusión (de Haro *et al.*, 2020; Sáenz de Jubera-Ocón y Chocarro-de Luis, 2022).

Sin embargo, la evaluación o autoevaluación de los centros educativos evidencia la falta de formación de los docentes en las medidas de atención a la diversidad, la necesidad de una mayor coordinación y colaboración entre la comunidad educativa y el entorno social (de Haro *et al.*, 2020; Sáenz de Jubera-Ocón y Chocarro-de Luis, 2022) y la necesidad de llevar a las aulas la disposición positiva hacia la inclusión (Sáenz de Jubera-Ocón y Chocarro-de Luis, 2022). Además, la falta de participación de la familia se percibe como un gran obstáculo para la aceptación de la diversidad y la inclusión; la falta de programas para acoger a familias, alumnos y docentes nuevos supone otro gran obstáculo (de Haro *et al.*, 2020).

5.2.2. Percepciones de los docentes acerca de la educación inclusiva

Más allá de la utilización de instrumentos y procesos sistematizados, la recogida de información y vivencias de los actores implicados en el día a día de las escuelas, los docentes y los alumnos, resulta muy enriquecedor para conocer la cultura, políticas y prácticas educativas inclusivas de los centros de enseñanza. Moliner *et al.* (2018) realizan un estudio para analizar cómo conciben la diversidad en un centro rural de la Comunidad Valenciana y para conocer las prácticas educativas que atienden a la diversidad. Así, el estudio evidencia la disparidad de opiniones de los docentes sobre lo que implica la diversidad para la práctica

educativa diaria: algunos lo perciben como un problema mientras que otros lo valoran como algo natural. En este sentido, los docentes reclaman formación acerca de lo que significa la diversidad. En cuanto a las estrategias educativas, este centro utiliza metodologías cooperativas, como la lectura en parejas, el puzle de Aronson o “lápices al centro”, y otras metodologías que favorecen los distintos ritmos de aprendizaje, como pueden ser los rincones. El centro propicia la participación democrática mediante la presencia del alumnado en el Consejo Escolar, aunque estos demandan más protagonismo en ese ámbito.

El trabajo de Calderón-Almendros *et al.* (2020) recoge los puntos de vista de varios miembros de la comunidad educativa con la intención de cuestionar los supuestos, generar nuevas ideas e implementar nuevas formas de trabajar juntos para lograr una educación para todos. Se evidencia la necesidad de preparación docente y la valoración de su profesión para lograr entornos educativos más inclusivos, la necesidad de colaboración entre la escuela y la comunidad para dar respuesta a los estudiantes más vulnerables y la necesidad de realizar inversiones en educación para evitar el fracaso escolar y reforzar tanto la sociedad como la economía de los países.

5.2.3. Actitudes docentes hacia la inclusión educativa

Como hemos mencionado anteriormente, los docentes son actores clave para llevar a cabo prácticas inclusivas que respondan a las características y necesidades de todo el alumnado, sin excepción. Por eso, evaluar las actitudes de estos profesionales resulta relevante para detectar necesidades, iniciar cambios y establecer otro tipo de medidas. Collado *et al.* (2020) investigaron las actitudes de 75 maestros de Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Valenciana hacia los alumnos con NEAE y conocer la autoeficacia que perciben. La utilización de instrumentos estandarizados y la técnica de la entrevista muestran que los maestros de infantil y primaria valoran positivamente la presencia y participación de los alumnos con NEAE en las aulas ordinarias y ven que la inclusión posibilita interacciones diversas y facilitan la aceptación de la diversidad. En cambio, los profesores de secundaria piensan que los alumnos con NEAE pueden afectar al rendimiento del resto de estudiantes. Todos los docentes valoran positivamente la formación sobre la diversidad, pero consideran que los maestros especialistas podrían dar una mejor respuesta a estos alumnos. Respecto a la autoeficacia, nuevamente se encuentran diferencias entre Infantil-Primaria y Secundaria, ya que estos últimos no se sienten preparados para atender a la diversidad.

Lacruz *et al.* (2021) realizan una revisión sistemática para conocer la actitud de docentes españoles. El análisis de la literatura sugiere que las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa son generalmente positivas, aunque en algunos casos son ambiguas. También se sugiere la necesidad de formación y se evidencia que el contacto con alumnos con NEE influyen mucho en las actitudes docentes.

5.2.4. Transformación y cambio de la educación inclusiva

La pandemia mundial del COVID-19 sufrida en 2020 puso patas arriba todos los sistemas educativos y la atención de los alumnos. Durante el periodo de confinamiento y en la época de transición surgió un escenario único para la reflexión de las prácticas educativas y la remodelación del sistema educativo hacía horizontes más inclusivos. Varios trabajos abordan este tema estudiando las repercusiones que tuvo la pandemia mundial; en esta época surgieron distintas guías para orientar a los centros educativos a integrarse en el camino del cambio hacia entornos inclusivos (Azorín y Martínez, 2023). Las guías aportan estrategias para las distintas fases de la pandemia (confinamiento, reapertura de centros y la nueva normalidad), pero refuerzan la idea de que la última fase es clave para la transformación de los centros. La superación de la brecha digital, el establecimiento de redes comunitarias de colaboración o la implantación de nuevas metodologías constituyen, entre otras, las áreas clave para lograr el cambio de los centros escolares (Azorín y Martínez, 2023).

Otros centros iniciaron su transformación y resulta relevante conocer los motivos que impulsaron el comienzo del proceso y cuáles fueron las estrategias que siguieron para lograr el cambio. Los profesionales del departamento de orientación son agentes clave para dar comienzo a la fase de reflexión y cuestionamiento de las prácticas educativas, sobre todo aquellas que tienen relación con la atención a los alumnos con necesidades especiales. Las discordancias entre las prácticas y los idearios del centro pueden ser detonantes para el cambio (Fernández-Blázquez y Echeita, 2023). Así, la modificación de la estructura y la organización del centro educativo resultan claves: cambiar el liderazgo escolar, involucrar a todo el claustro, compartir el compromiso con la visión y misión hacia la inclusión e implantar nuevas estrategias metodológicas (Fernández-Blázquez y Echeita, 2023).

En este sentido, el liderazgo escolar inclusivo y los cambios que este produce en el ámbito escolar propicia el desarrollo de una cultura escolar más abierta e inclusiva, mayor compromiso y colaboración entre docentes y mejores vínculos con las familias y el entorno

(Valdés, 2022). Además, con la visión más positiva sobre la diversidad y la mejora de las expectativas sobre la capacidad de aprendizaje de los alumnos, se mejoran las condiciones y los ambientes de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la necesidad de formación en liderazgo inclusivo y el exceso de trabajo burocrático suponen barreras que dificultan el avance hacia la plena inclusión (Valdés, 2022).

5.3. Didáctica de las materias

Esta categoría engloba los estudios que abordan la enseñanza de materias como las Ciencias, la Música o la Lengua y Literatura utilizando metodologías que facilitan la inclusión. De los 8 trabajos seleccionados, 2 hablan explícitamente de la enseñanza de las matemáticas y las ciencias a niños con discapacidad.

Broitman *et al.* (2022) estudian la didáctica de las matemáticas en personas con y sin discapacidad. Primero se analiza cómo se han enseñado las matemáticas hasta el momento y, después, cómo podrían conjugarse la educación inclusiva y la didáctica de las matemáticas. Una de las metodologías que proponen es el trabajo cooperativo, ya que consideran que el proceso de producción de conocimiento matemático necesita de interacción y, sobre todo, la que se da entre alumnos. De esta manera, los discentes comparten estrategias para la resolución de problemas matemáticos, generan comparaciones entre procedimientos y pueden encontrar abordajes alternativos. Además, en la enseñanza de las matemáticas se parte de las nociones de cada alumno y se les plantean retos acordes a sus características. La adquisición de conceptos matemáticos sigue un enfoque constructivista donde el error es parte del aprendizaje. Por lo tanto, cada alumno, con y sin discapacidad, podría realizar esa construcción de conocimientos desde sus fortalezas (Broitman *et al.* 2022).

Otra de las investigaciones que estudia la población con diversidad funcional aborda la enseñanza de las ciencias. En este caso, se estudian los factores que se requieren para la educación de las ciencias en personas con discapacidad visual (Reynaga-Peña y Fernández-Cárdenas, 2019). Una vez más, la falta de preparación docente es uno de los mayores obstáculos para la enseñanza de las ciencias a alumnos con diversidad funcional. Necesitan actualizar las estrategias de enseñanza para que sean más inclusivas, como la posibilidad de presentar los conceptos de múltiples maneras o poder presentar trabajos en diversos formatos, según sus características y capacidades. A su vez, los docentes deben ser

conscientes de que todos los alumnos tienen cabida en las aulas ordinarias y que deberían modificar sus expectativas respecto a los aprendizajes y logros que pueden adquirir estos alumnos. Por otra parte, la falta de recursos específicos, como materiales, objetos reales o maquetas, que faciliten la comprensión y la falta de tiempo y organización para la planificación didáctica inclusiva suponen obstáculos importantes para la didáctica de las ciencias (Reynaga-Peña y Fernández-Cárdenas, 2019). Los autores concluyen que el DUA facilitaría la enseñanza de materias tan complejas como las ciencias y la tecnología.

5.4. Estrategias pedagógicas y metodológicas

Son varios los estudios que investigan acerca de las claves pedagógicas para que los alumnos con diversidad funcional o NEE puedan participar y aprender junto con el resto de sus compañeros. El DUA, la musicoterapia, el uso de la tecnología educativa, los cuentos o la gamificación son algunas de las estrategias pedagógicas que se han investigado.

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) están permitiendo el desarrollo de metodologías novedosas que facilitan la inclusión de todos los alumnos y dan respuesta a sus necesidades. Permiten la formación de los docentes, la disminución de la brecha digital y el diseño de entornos educativos inclusivos (Reyes y Prado, 2020). El uso de videojuegos puede resultar un recurso didáctico muy motivante porque pueden proporcionar bienestar a los alumnos con NEAE y permiten trabajar sus habilidades sociales y desarrollar las inteligencias múltiples (López-Gómez *et al.*, 2021). Sin embargo, no todos son accesibles, adaptables, ni toman en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos con NEAE. Además, deben acompañarse de instrucciones pedagógicas para los docentes y no se pueden perder de vista los efectos perjudiciales que el uso prolongado de los videojuegos tiene en la atención o la depresión (López-Gómez *et al.*, 2021).

En esta línea, la gamificación puede contribuir al desarrollo de la expresión oral y el equilibrio de niños con síndrome de Down (Velásquez, 2020). Los programas basados en juegos aumentan la predisposición hacia las tareas, pero las características individuales de cada uno determinan su puesta en marcha. Los docentes, junto con los padres, son relevantes para llevar adelante estas experiencias inclusivas y es primordial su capacitación (Velásquez, 2020).

El DUA es una de las estrategias metodológicas más importantes que se utilizan hoy en día para asegurar la inclusión de la diversidad del alumnado. La normativa estatal y la de las

Comunidades Autónomas (CCAA) tienen presente el DUA, pero a modo general y como principios generales y metodológicos, pero dejan a cargo de la autonomía de los centros educativos el desarrollo de los fundamentos del Diseño Universal (Cortés *et al.*, 2022).

5.5. Recursos personales y organizativos

Una parte fundamental para ejecutar la educación inclusiva la compone la organización escolar y la gestión de los recursos personales que allí se encuentran.

La docencia compartida se presenta como una estrategia efectiva que puede atender mejor a todos los alumnos, más allá de la atención a aquellos alumnos con NEAE (Carrillo y García, 2021; Saiz-Linares y Ceballos, 2021). El profesor-tutor estaría acompañado en el aula por otro docente (Saiz-Linares y Ceballos, 2021) o por un maestro de apoyo o Pedagogía Terapéutica (PT) (Carrillo y García, 2021) y entre ambos llevarían adelante la enseñanza en el aula y atenderían a la totalidad del alumnado del mismo grupo. Pero para que esta estrategia se lleve a cabo con éxito es necesario que se establezcan momentos para la coordinación y la reflexión conjunta y la redefinición de funciones de las figuras de apoyo (Carrillo y García, 2021). Sandoval *et al.* (2019) estudiaron las tareas que habitualmente tienen asignadas los especialistas de apoyo y cuáles deberían ser sus funciones desde una perspectiva inclusiva. Habitualmente, los maestros PT y los maestros de Audición y Lenguaje (AL) se encargan de atender a los alumnos con diversidad funcional y con NEAE. Sin embargo, estos profesionales consideran que deberían tener un mayor espacio para coordinarse los demás docentes y, de esta manera, proporcionarles información sobre estrategias inclusivas. Los maestros especialistas creen que podrían trabajar juntamente con el profesor del aula para realizar programas de prevención de dificultades de aprendizaje y programas para atender a los alumnos con dificultades, sin necesidad de presentar NEAE (Sandoval *et al.*, 2019).

Los profesionales de los departamentos de orientación comparten conocimientos y competencias para asesorar a la comunidad educativa en materia de atención a la diversidad del alumnado y en la mejora del currículum (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018). Aquellos departamentos de orientación cuyo principio sea el trabajo colaborativo son los adecuados para, por un lado, asesorar y empoderar a sus compañeros en competencia de estrategias inclusivas y, por otro lado, acompañar a las familias y fomentar su colaboración con la escuela para mejorar la participación y el logro de los alumnos (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018).

Otra manera de mejorar la inclusividad es mediante la creación de redes de colaboración y apoyo entre centros. Esta interrelación se lleva a cabo no solo con el intercambio de experiencias entre ellos en cuanto a medidas para atender a la diversidad se refiere, sino con la creación de redes de proyección social y comunitario de centros escolares cercanos (Arnaiz *et al.*, 2018). Las escuelas que realicen autoevaluaciones sobre el estado de la inclusión de su contexto y que hayan iniciado la transformación hacia ambientes más inclusivos, están preparados para crear espacios (presenciales o digitales) donde compartir conocimientos y buenas prácticas (Arnaiz *et al.*, 2018).

6. Conclusiones

El presente trabajo recoge una revisión de alcance de las investigaciones realizadas en los últimos 5 años con el fin de conocer las líneas de estudio principales entorno a la inclusión educativa de los alumnos con diversidad funcional y detectar las metodologías y estrategias pedagógicas que la posibilitan. Se han seleccionado 78 estudios que abordan el concepto de educación inclusiva, herramientas y claves para evaluar este tipo de educación, metodologías y estrategias didácticas y recursos personales y organizativos.

Los hallazgos indican que, hoy en día, la educación inclusiva se concibe como la respuesta educativa que asegura la igualdad de oportunidades de acceso, presencia, participación, procesos y resultados de todos los alumnos, sin ningún tipo de límite ni restricción (Echeita, 2017; Crisol, 2019; Martínez-Usurralde, 2021). Esta perspectiva educativa se vincula con la equidad, la justicia social y la calidad (Navarrete, 2019; Opertti, 2019; Martínez-Usurralde, 2021).

Las principales claves para lograr una educación inclusiva exitosa radican en la actitud positiva hacia la diversidad y la inclusión por parte de todos los miembros de la comunidad educativa (Arnaiz y Martínez, 2018; Sáenz de Jubera-Ocón y Chocarro-de Luis, 2022; Valdés, 2022), la formación de los docentes en atención a la diversidad (Moliner *et al.*, 2018; Calderón-Almendros *et al.*, 2020; de Haro *et al.*, 2020; Lacruz *et al.*, 2021), el liderazgo escolar inclusivo (Sáenz de Jubera-Ocón y Chocarro-de Luis, 2022; Valdés, 2022; Fernández-Blázquez y Echeita, 2023), la implantación de metodologías activas (Moliner *et al.*, 2018; Azorín y Martínez, 2023; Fernández-Blázquez y Echeita, 2023) y la coordinación y colaboración entre docentes, entre centros y con la comunidad (Calderón-Almendros *et al.*, 2020; de Haro *et al.*, 2020; Sáenz de Jubera-Ocón y Chocarro-de Luis, 2022; Azorín y Martínez, 2023).

Las metodologías para garantizar la inclusión educativa de todos los alumnos son, principalmente, el aprendizaje cooperativo (Broitman *et al.*, 2022), el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Reynaga-Peña y Fernández-Cárdenas, 2019; Cortés *et al.*, 2022) y la creación de Comunidades de Aprendizaje (Arnaiz *et al.*, 2018).

Los estudios incluidos respaldan el uso educativo de las TIC y los sitúan como aliados para la atención a la diversidad y la inclusión de todos los alumnos en las aulas ordinarias. Por un lado, colaborarían en la superación de la brecha digital (Reyes y Prado, 2020; Ramírez-Montoya *et*

al., 2022; Azorín y Martínez, 2023) y, por el otro, proporcionarían recursos altamente motivantes para los alumnos, como es el caso de los videojuegos (López-Gómez *et al.*, 2021), y recursos formativos (Ramírez-Montoya *et al.*, 2022).

La revisión de alcance realizada en este TFE muestra un número considerable de artículos científicos que estudian la figura de los maestros de apoyo (PT y AL) como recursos personales clave para mejorar la atención educativa. Se sugiere el cambio de funciones de estos profesionales para que ejerzan la co-tutoría y la co-docencia (Carrillo y García, 2021; Saiz-Linares y Ceballos, 2021) y asesoren a sus compañeros en cuestiones como las estrategias inclusivas y los programas de prevención de las dificultades de aprendizaje (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018; Sandoval *et al.*, 2019).

Por lo tanto, se evidencia que la concepción actual de la educación inclusiva se vincula a la atención educativa de todos los alumnos (EFA), sin distinción, y no tanto a los alumnos con NEE o NEAE. Se implantan metodologías inclusivas dentro de las aulas y se disponen recursos personales y organizativos que atiendan a todos. No debemos olvidar, sin embargo, que los alumnos con diversidad funcional requieren unas medidas específicas para que puedan acceder, participar y tener logros en igualdad de oportunidades. Algunos grupos en favor de las personas con diversidad funcional valoran positivamente las ayudas especializadas, ya que no las conciben como unas medidas segregadoras sino necesarias (Echeita y Ainscow, 2011). Tal y como subraya Operti (2019), “la política de que todos los alumnos son especiales puede llevar a hacer invisibles las necesidades de apoyo y de estrategias diferenciadas que requieren ciertos alumnos” (p. 278-279). Por lo tanto, la educación inclusiva, mediante su cultura, políticas y prácticas, debe garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos, sin excepción, y posibilitar la igualdad de oportunidades de acceso, participación y logro, sin olvidar las medidas particulares que se deben adoptar para garantizar la ejecución de ese derecho.

7. Limitaciones y prospectiva

La revisión de alcance sobre la educación inclusiva de los alumnos con diversidad funcional muestra el estado de la cuestión de este tema tan investigado. Este fenómeno ha sido muy estudiado a lo largo de los años y la búsqueda arrojó un alto número de trabajos cuyo análisis ha supuesto un gran esfuerzo para la investigadora. La aplicación rigurosa de los criterios de inclusión y exclusión permitieron acotar el número de artículos a revisar y, así, poder responder a las cuestiones planteadas al principio de la investigación. Sin embargo, el lector de este trabajo ha de tener en cuenta que se han dejado fuera varias líneas investigativas que pueden resultar relevantes para la comprensión del fenómeno de la educación inclusiva y su evolución en la respuesta a los alumnos con diversidad funcional. Junto con esto, la heterogeneidad de los artículos científicos ha dificultado su codificación y categorización, realizando agrupaciones diferentes a lo largo del proceso de análisis y síntesis de los resultados hasta configurar la categorización definitiva.

En cuanto a la terminología, el uso indistinto en la producción investigativa de los conceptos clave “educación inclusiva”, “inclusión educativa”, “discapacidad” y “diversidad funcional” ha supuesto un conflicto dado que la investigadora percibe diferencias claras entre ellos en cuanto a su implicación se refiere. Por eso, y para que quedase claro el enfoque y visión del TFE, el marco teórico realiza una aclaración entre los conceptos.

Este TFE presenta el sesgo del único evaluador puesto que los objetivos y criterios se concretaron según los intereses e inquietudes del investigador. Sin embargo, ha habido transparencia y rigor en todas las fases del proceso de investigación donde se ha aplicado el protocolo PRISMA-ScR de manera sistemática. Pese a que esta sistematización ha sido laboriosa, dota de calidad y fiabilidad al TFE.

Uno de los objetivos que se ha querido cubrir con la revisión de alcance ha sido la identificación de oportunidades de investigación. En este caso, una línea de estudio interesante es la referente a las experiencias exitosas de la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje, metodología fundamental respaldada por la normativa estatal actual. A su vez, la aplicación de las nuevas tecnologías a favor de la inclusión y la superación de barreras es otra línea investigativa que beneficiaría al conocimiento colectivo de los centros educativos.

En la búsqueda preliminar de artículos realizada en esta investigación detectó un volumen considerable de estudios sobre la formación del profesorado. Por un lado, se detectaron experiencias inclusivas en las universidades; por otro lado, se han estudiado tanto la formación docente inicial, a través de los grados de Magisterio y el máster de Formación del Profesorado, como la formación permanente del profesorado. Una investigación en profundidad sobre este tema podría ayudar a configurar y perfeccionar las vías de preparación de los futuros docentes y las competencias necesarias para abordar la educación inclusiva y la atención a la diversidad con eficacia.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2019). 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos. En *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan»*. UNESCO.
- Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal de Aprendizaje: un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Revista Padres y Maestros*, 374, 21-27.
- Arnaiz Sánchez, P., De Haro Rodríguez, R., y Azorín Abellán, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(2), 29-49. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Arnaiz Sánchez, P., y Martínez Rodríguez, M. (2018). Centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para mejorar la atención a la diversidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 74-90.
- Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 161(11), 181-194.
- Azorín Abellán, C., y Martínez Montes, C. (2023). Educación inclusiva en tiempos de pandemia. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 57-69. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.76761>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio para la Educación Inclusiva.
- Broitman, C., Cobeñas, P., Escobar, M., Grimaldi, V., y Sancha, I. (2022). Una mirada ideológica de nuestros estudios sobre matemáticas escolares y discapacidad: desde la segregación hasta la inclusión. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 16(21), e109. <https://doi.org/10.24215/23468866e109>
- Calderón Almendros I., Ainscow, M., Bersanelli S., y Molina Toledo, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: An analysis of the challenges. *Prospects*, 49(3-4), 169-186. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1>

- Carrillo López, P. J., y García Perujo, M. (2021). La docencia compartida como estrategia inclusiva real: un análisis para su puesta en práctica. *Papeles Salmantinos de Educación*, 25, 39-61.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology. Traducción al español: Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 2.0*.
- Collado Sanchís, A., Tárraga Mínguez, R., Lacruz Pérez, I., y Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la Educación Inclusiva. *Educar* 56(2), 509-523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978, 1-40.
- Cortés Díaz, M., Arias Gago, A. R., y Ferreira Villa, C. (2022). Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el Diseño Universal de Aprendizaje: un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 41(2), 194-212. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31263>
- Crisol Moya, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9.
- De Haro Rodríguez, R., Ayala de la Peña, A., y Del Rey Gil, M. V. (2020). Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 341-352. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.63381>
- Díez-Palomar, J., y Flecha García, R. (Coord.) (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24,1), 19-30.
- Echeita Sarrionandia, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.

- Echeita Sarrionandia, G., Fernández-Blázquez, M. L. M., Simón, C., y Martos, F. (2019). "Termómetro" para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar. Programa Red para la Educación Inclusiva. *Plena inclusión*.
- Echeita Sarrionandia, G. (2017). Educación inclusiva. sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://www.dyle.es/lomloe-un-avance-hacia-la-educacion-inclusiva/>
- Echeita Sarrionandia, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances En Supervisión Educativa*, (35). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Fernández-Blázquez, M. L. M., y Echeita Sarrionandia, G. (2018). Un departamento de Orientación singular en un Centro Educativo que tiene la colaboración como seña de identidad. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(2), 161-183. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7719>
- Fernández-Blázquez, M. L. M., y Echeita Sarrionandia, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185-206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- García Olmo, J. M., y Bordoy Lobo, R. (Coord.) (2021). *Metodologías y enfoques inclusivos en la educación. Guía para el conocimiento de nuevas metodologías para la enseñanza y el aprendizaje*. Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica. <https://www.cocemfe.es/wp-content/uploads/2021/10/guia-metodologias-enfoques-inclusivos-educacion.pdf>
- García Sánchez, S., y Garrote Salazar, M. (2021). Atención a la diversidad en las aulas madrileñas. Opiniones de los docentes. *REIDOCREA*, 10(1), 1-19.
- Gobierno de España (2018). *Plan de Acción para la implementación de la agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo sostenible*. Madrid.
- Izquierdo-García, C. S. (2022). De la discapacidad hacia la diversidad funcional: el reto de la educación inclusiva. En A. F. Uscátegui-Narvárez y D. A. Rodríguez-Ortiz (Comps.), *Retos de la pedagogía, la investigación y la cultura* (pp. 272-292). UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.168.c210>
- Johnson, D., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós

- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., y Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11(58), 1-16. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
- Lockwood, C., Dos Santos, K. B., y Pap, R. (2019). Practical guidance for knowledge synthesis: scoping review methods. *Asian Nursing Research*, 13(5), 287-294. <http://dx.doi.org/10.1016/j.anr.2019.11.002>
- López-Gómez, S., Rodríguez-Rodríguez, J., Vidal-Esteve, M. I., y Castro-Rodríguez, M. M. (2022). Contribuciones y efectos de los videojuegos en la atención a la diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-25. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12742>
- Manzano-Soto, N., Hernández Rodríguez, J. M., de la Torre González, B., y Martín Ortega, E. (2021). *Avanzando hacia una educación inclusiva. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las CC. AA. a través de la revisión de la normativa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Moliner García, O., Sanahuja Ribés, A., y Benet Gil, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Col·lecció «Sapientia», 127. Universidad Jaume I.
- Moliner García, O., Moliner Miravet, L., y Sanahuja Ribés, A. (2018). Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad en un centro en proceso de democratización

- escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 455-469.
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.293191>
- Morlà Folch, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades. *Social and Education History*, 4(2), 137-162.
<http://doi.org/10.17583/hse.2015.1496>
- Munn, Z., Peters, M. D., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. A. E., y Aromataris, E. (2018) Systematic review or scoping review. Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC, Medical Research Methodology*, 18(1), 143. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Muntaner-Guasp, J. J., Mut-Amengual, B., y Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.5>
- Navarrete Ávila, M. A., (2019). Inclusión del Siglo XXI: reflexiones sobre la Educación Inclusiva en Chile y Latinoamérica. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*. 3(2), 153-185.
<http://revista.celei.cl/index.php/PREI/index>
- Operti, R. (2019). Convergencia de perspectivas sobre políticas en educación inclusiva. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(3), 267–282. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11413>
- Organización de Naciones Unidas [ONU] (2007). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Resolución aprobada por la Asamblea General número 61/106.
- Organización de Naciones Unidas [ONU] (22 de febrero de 2023). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad: informe final*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. UNESCO.

- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *CERMI*.
- Real Academia Española [RAE] (2023). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/>
- Ramírez-Montoya, M. S., McGreal, R., y Obiaga Agbu, J. F. (2022). Horizontes digitales complejos en el futuro de la educación 4.0: luces desde las recomendaciones de UNESCO. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 09-21. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.33843>
- Reyes Chávez, R., y Prado Rodríguez, A.B. (2020). Las Tecnologías de Información y Comunicación como herramientas para una Educación Primaria Inclusiva. *Revista Educación*, 44(2), 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38781>
- Reynaga-Peña, C.G., y Fernández-Cárdenas, J.M. (2019). La educación científica de alumnos con discapacidad visual: un análisis en el contexto mexicano. *Sinéctica*, 53. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-007)
- Romañach, J., y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de vida independiente*, 5, 1-8.
- Sáenz de Jubera-Ocón, M., y Chocarro-de Luis, E. (2022). La autoevaluación de centros educativos de infantil y primaria para la mejora de la atención a la diversidad. *Revista Colombiana de Educación*, 2(85), 31-54.
- Saiz-Linares, A., y Ceballos López, N. (2021). Una investigación sobre las tutorías compartidas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 41-58. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30739>
- Sandoval, M., López, M. L., Miquel, E., Durán, D., Giné, C., y Echeita, G. (2002). Index for inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C., y Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251–266. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.v49i3.11412>

- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., y Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(2), 17–32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- UNESCO (2020). Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on. UNESCO.
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C, Lewin, S., Godfrey, C. M., Macdonald, M. T., Langlois, E. V., Soares-Weiser, K., Moriarty, J., Clifford, T., Tunçalp, Ö., y Straus, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <http://doi:10.7326/M18-0850>
- Quesada López, M. I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 7(2), 110–117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Valdés Morales, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://dx.doi.org/10.14482/zp.36.371.9>
- Velásquez Zambrano, M. D. y Villafuerte, J.S. (2020) Recreational Games to Strengthen Equilibrium and Oral Expression of Children with Down Syndrome. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(4), 360-371. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1004.03>

Anexo A. Artículos seleccionados para la revisión

Autor y año	Título	Objetivo	Código
ANÁLISIS CONCEPTUAL			
Caparrós Martín, E., García García, M., 2021	Éticas para la esperanza de una educación inclusiva	Tratar de hacer confluir los planteamientos que el autor Paulo Freire tiene sobre la ética y la educación liberadora con el modo desde el que pensamos la educación inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Educación liberadora • Educación inclusiva
Gaete Silva, A., Luna Figueroa, L., 2019	Educación inclusiva y democracia	Argumentar sobre el concepto de educación inclusiva como respuesta a la crisis de democracia moderna.	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificación conceptual
Higuera Aguirre, E. F., 2021	La inclusión educativa como problema antropológico	Analizar las características del paradigma de la normalidad contrapuesto al paradigma de la Otredad, de modo que se establezcan sus características y diferencias radicales.	<ul style="list-style-type: none"> • La exclusión vs. La consideración del otro
Martínez Usarralde, M. J., 2021	Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social	Analizar los discursos de la OCDE y UNESCO en materia de inclusión educativa y detectar convergencias y las divergencias manifiestas en su retórica discursiva.	<ul style="list-style-type: none"> • OCDE • UNESCO • Retórica sobre la inclusión
Navarrete Ávila, M. A., 2019	Inclusión del Siglo XXI: reflexiones sobre la Educación Inclusiva en Chile y Latinoamérica	Reflexionar y analizar el concepto Inclusión y el paradigma de Educación Inclusiva, abordando planteamientos y barreras, revisando estigmas y fetiches de la sociedad para redireccionarlo con una visión antropológica.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis conceptual • Barreras y estigmas
Ocampo González, A., 2020	La educación inclusiva como estrategia analítica	Exponer una propuesta crítica para transformar la estructura de conocimiento existente de la educación inclusiva y transforma la realidad y las consciencias de sus actores.	<ul style="list-style-type: none"> • Epistemología de la educación inclusiva
Operti, R., 2019	Convergencia de perspectivas sobre políticas en educación inclusiva	Plantear una visión multidimensional de la educación inclusiva que la visualice desde seis perspectivas complementarias.	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivas conceptuales alternativas
Ponce Rojas, K., Villegas Rivas, D., 2021	Inclusive Education And Its Relationship With The Fundamental Rights Of People With Disabilities	Determinar si la educación inclusiva garantiza derechos fundamentales como los derechos civiles y políticos, la accesibilidad, la salud y rehabilitación, la educación y el deporte, el trabajo y el empleo y la protección social de las personas con discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos fundamentales • Personas con discapacidad
Simón Rueda, C., Barrios Fernández, A., Gutiérrez Rodríguez, H., Muñoz Martínez, M. Y., 2019	Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta?	Reflexionar en torno a las sinergias y diferencias entre educación inclusiva, equidad y educación para la justicia social.	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Inclusiva, Equidad y Educación para la Justicia Social

ANÁLISIS EDUCACIÓN INCLUSIVA			
Arnaiz Sánchez, P., Martínez Rodríguez, M., 2018	Centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para mejorar la atención a la diversidad	Analizar los resultados que obtienen unos centros de la Región de Murcia a partir de la autoevaluación que realiza el profesorado de los logros del alumnado en la adquisición de conocimientos, valores y obtención del graduado en Secundaria.	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación del logro de alumnos Medidas de atención a la diversidad
Azorín Abellán, C. M., Martínez Montes, C., 2023	Educación inclusiva en tiempos de pandemia	Revisar las guías e informes que ofrece la literatura para apoyar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión en tiempos de pandemia.	<ul style="list-style-type: none"> Guías para la educación inclusiva Escuela postpandemia
Calderón Almendros I., Ainscow, M., Bersanelli S., Molina Toledo, P., 2020	Educational inclusion and equity in Latin America: An analysis of the challenges	Mostrar cómo las condiciones, dificultades, logros, miedos y esperanzas de alumnos, docentes y familias pueden ayudar en la mejor comprensión de sus realidades y formular teorías de cambio.	<ul style="list-style-type: none"> Realidad de la educación inclusiva Transformación y cambio
Calderón Almendros, I., Rascón Gómez, M. T., 2022	Hilando luchas por el derecho a la educación: narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad	Cuestionar y contribuir a la transformación de aquellas culturas, políticas y prácticas educativas que conducen a la exclusión al devaluar las diferencias.	<ul style="list-style-type: none"> Perspectivas de docentes, estudiantes y familias Reconocimiento de la diversidad funcional
Cisternas León, T., Lobos Gormaz, A., 2019	Profesores Noveles de Enseñanza Básica: dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una Educación Inclusiva	Analizar las dificultades, dilemas, estrategias y obstáculos para responder a la diversidad percibidos por docentes de educación básica durante sus primeros años de iniciación.	<ul style="list-style-type: none"> Percepciones de docentes noveles Dificultades, dilemas, obstáculos y estrategias
Cobeñas, P., 2018	Escuela y personas con discapacidad: integración y desintegración en tiempos de inclusión	Comunicar los resultados de una investigación destinada a conocer las visiones de jóvenes mujeres con discapacidad inscritas en diversas dinámicas de escolarización en el marco de la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> Trayectorias escolares Mujeres con discapacidad
Collado Sanchís, A., Tárraga Mínguez, R., Lacruz Pérez, I., Sanz-Cervera, P., 2020	Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la Educación Inclusiva	Examinar las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en distintas etapas, además de analizar el nivel de autoeficacia percibida por parte de los mismos enseñantes.	<ul style="list-style-type: none"> Actitudes docentes Autoeficacia percibida NEAE
Cruz Vadillo, R., 2019	Educación inclusiva, profesores y estudiantes con discapacidad: una mirada desde lo relacional	Analizar el tipo de relaciones que se constituyen en el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad.	<ul style="list-style-type: none"> Relaciones docente-alumnos con discapacidad
De Haro Rodríguez, R., Ayala de la Peña, A., del Rey Gil, M. V., 2020	Promoviendo la equidad en los centros educativos: identificar las barreras al aprendizaje y a la participación para	Mostrar los resultados obtenidos en un estudio dirigido a conocer las barreras hacia la inclusión presentes en los centros educativos, de un municipio de la Región de Murcia (España).	<ul style="list-style-type: none"> Barreras para el aprendizaje y la participación

	promover una educación más inclusiva		
De la Vega Rodríguez, L. F., 2020	Docencia en Aulas Multigrado: claves para la calidad educativa y el desarrollo profesional docente	Describir y analizar los desafíos a los que se enfrenta la docencia en las aulas multinivel y proponer claves relacionadas con la calidad educativa y el desarrollo profesional de los docentes que actúan en estos contextos inspirados en el paradigma de la educación inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas multigrado • Propuesta de formación docente
Domínguez, A., 2022	Mitos acerca de la Educación Inclusiva y la pandemia: un abordaje de formación continua: ¿barreras y oportunidades para la enseñanza?	Indagar en los significados de un grupo de docentes acerca de si el contexto de pandemia produjo modificaciones en lo que entienden como Educación inclusiva y sobre el desarrollo de estrategias didácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Percepciones docentes • Situación postpandemia • Barreras y oportunidades de enseñanza-aprendizaje
Durán Martínez, R. Martín Pastor, M. E., Martínez Abad, F., 2020	¿Es inclusiva la enseñanza bilingüe? Análisis de la presencia y apoyos en los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	Analizar tanto el grado y evolución de la inclusión en los programas bilingües en la enseñanza obligatoria a partir de la presencia de alumnado NEAE en los distintos como los apoyos proporcionados o los motivos de su exclusión en dichos programas.	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanzas bilingües • Alumnos con NEAE • Apoyos
Fernández-Blázquez, M. L. M., Echeita Sarrionandia, G., 2023	Hacia una educación más inclusiva: transformación de un centro educativo	Conocer el desarrollo del proceso de transformación con horizonte inclusivo de un centro educativo, analizando los motivos que lo impulsaron y las estrategias seguidas para comenzar su proceso de cambio.	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación de centro • Cambio
García Sánchez, S., Garrote Salazar, M., 2021	Atención a la diversidad en las aulas madrileñas. Opiniones de los docentes	Describir el concepto de atención a la diversidad en la escuela mediante el análisis de las perspectivas docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de docentes • Aulas madrileñas
Lacruz Pérez, I., Sanz Cervera, P., Tárraga Mínguez, R., 2021	Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review	Revisar los estudios publicados entre 2010 y 2019 que tenían como objetivo analizar las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en España.	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes de docentes
Lao Fernández, S. M., Hernández Soto, R., Peñalver García, D, Gutiérrez Ortega, M., 2022	Competencias asociadas a la Atención a la diversidad y la inclusión: perspectiva del profesorado de Educación Infantil	Conocer la percepción de los profesionales de educación infantil sobre la participación de los alumnos en el aula, los apoyos necesarios y la relación con los servicios de Atención Temprana.	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de docentes de Educación Infantil • Relación con Centros de Atención Temprana • NEE
López Río, J., 2018	La educación no es para todos	Analizar las necesidades de las escuelas desde las dimensiones de la educación inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura, políticas y prácticas educativas • Dimensiones de la educación inclusiva
Madrid Vivar, D., Mayorga Fernández, M. J., Pascual Lacal, M. R., 2020	Caminando hacia la inclusión desde la etapa de Educación Infantil: análisis de percepciones del profesorado	Analizar la percepción que poseen respecto a la inclusión desde una dimensión organizativa y curricular.	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de docentes • Organización y currículum

Martínez Mora, B. A., Orrego Muñoz, J. H., Palencia Zapata, S., 2018	Política de cobertura y calidad: desafíos del docente que atiende a la diversidad educativa	Evidenciar los desafíos del docente de educación básica cuando se les asignan estudiantes con necesidades educativas especiales.	<ul style="list-style-type: none"> • Retos para los docentes • Alumnos con NEE
Moliner García, M. O., Moliner Miravet, L., Sanahuja Ribés, A., 2018	Percepciones sobre el concepto y la gestión de la diversidad de un centro de democratización escolar	Analizar la concepción de la diversidad y los procesos de gestión de esta en un centro inmerso en un proyecto de democratización escolar, desde las percepciones de los actores implicados.	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad • Estrategias educativas
Núñez Flores, M., Llorent García, V. J., 2022	La educación inclusiva y su relación con las competencias socioemocionales y morales del profesorado en la escuela	Conocer la educación inclusiva en las enseñanzas no universitarias desde la perspectiva del profesorado, y su relación con características sociolaborales y con competencias socioemocionales y morales.	<ul style="list-style-type: none"> • Realidad de la inclusión • Competencias socioemocionales y morales de los docentes
Ochoa Cervantes, A., 2019	El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión	Analizar las ideas de los niños, niñas y adolescentes en relación con su participación en el ámbito escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de alumnos • Participación
Olmos Rueda, P., Sanahuja Gavaldá, J. M., Mas Torelló, O., 2018	El alumnado de educación secundaria obligatoria ante la inclusión educativa y la docencia compartida	Conocer el perfil, creencias y actitudes del alumnado de educación secundaria obligatoria hacia la inclusión educativa y el trabajo de dos figuras docentes en el aula –el profesor de apoyo y el profesor de aula–.	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes de alumnos de ESO • Docencia compartida • Profesor de apoyo
Rivero, M. E., Mejía Correa, M. Y., 2019	Rasgos que caracterizan las prácticas educativas en el marco de la Educación inclusiva en un aula Multigrado	Comprender los rasgos que caracterizaron las Prácticas Educativas en un Aula Multigrado de una Institución Educativa Pública desde un Enfoque Inclusivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Aula multigrado • Análisis de prácticas educativas
Rosado Castellano, F., Sánchez Herrera, S., Pérez Vera, L., Fernández Sánchez, M. J., 2022	Inclusive Education as a tool of promoting quality in education: teachers' perception of the educational inclusion of students with disabilities	Entender la realidad de la inclusión de colegios de Extremadura desde el punto de vista de los docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud docente hacia la inclusión
Ruiz Chaves, W., Chen Quesada, E., García Martínez, J. A., 2021	La inclusión en la educación: una revisión de literatura para la gestión educativa	Analizar, sistemáticamente, la literatura de la última década relacionada con estudios empíricos sobre la inclusión en educación y su relación con la gestión educativa, para identificar los principales conceptos, estructurar evidencias, determinar las metodologías más frecuentes, así como conocer las tendencias y vacíos al respecto.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión conceptual • Gestión educativa • Metodologías educativas
Saénz de Jubera Ocón, M., Chocarro de Luis, E., 2022	La autoevaluación de centros educativos de Infantil y Primaria para la mejora de la atención a la diversidad	Ayudar a los centros a desarrollar una atención eficaz a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluaciones

San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., Rojas, R., 2020	Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la Voz Docente	Desde la perspectiva de los docentes, conocer los factores que actúan como barreras y facilitadores de la educación inclusiva en escuelas chilenas subvencionadas por el Estado.	<ul style="list-style-type: none"> • Barreras y facilitadores • Perspectiva docente
Sanahuja Ribés, A., Moliner Miravet, L., Alegre Ansuategui, F. J., 2020	Educación Inclusiva y TIC: un análisis de las percepciones y prácticas docentes	Analizar las percepciones y prácticas docentes hacia la educación inclusiva y las TIC.	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de docentes • TIC
Sánchez Casallas, A. X., 2018	Humanizando la escuela a través de la educación inclusiva	Presentar una reflexión acerca de la esencia humanizante y transformadora que el proceso de educación inclusiva y el rol de docente han tenido en las últimas décadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Rol docente • Rol transformador de la inclusión
Sanz Ponce, R., López Luján, E., 2022	Aprendizajes educativos tras la pandemia COVID-19. ¿Qué papel debe jugar la escuela en el nuevo escenario mundial?	Analizar críticamente algunas enseñanzas que deberían aprenderse de esta pandemia en referencia a la educación, convirtiéndola en una oportunidad para resituar su sentido.	<ul style="list-style-type: none"> • Educación postpandemia • Nuevas realidades
Segura Castillo, M. A., Quirós Acuña, M., 2022	Concepciones en la mediación pedagógica y en la evaluación del aprendizaje que repercuten en la exclusión educativa	Mostrar las concepciones que han imperado en la mediación pedagógica y en la evaluación del aprendizaje que repercuten en la exclusión educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogías y evaluación excluyentes • DUA
Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M., Jenaro Río, C., 2018	Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales	Analizar la actitud de los docentes hacia la educación inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de docentes • NEE
Subiría Rodríguez, M. E., Ricaldi Ricaldi, M. G., Sánchez Díaz, S., 2020	Educación inclusiva, un gran desafío	Determinar de qué manera las acciones que se llevan a cabo en la institución educativa contribuyen a la inserción de los estudiantes inclusivos en el sistema educativo regular.	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivas de docentes y familia
Tárraga Mínguez, R., Vélez Calvo, X., Sanz Cervera P., Pastor Cerezuela, G. Fernández Andrés, M. I., 2021	Educación Inclusiva en Ecuador: perspectiva de directores, familias y evaluadores	Analizar los indicadores de inclusión en una muestra de escuelas de la ciudad de Cuenca, Ecuador, y comparar las percepciones entre diferentes agentes educativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores de inclusión
Valdés Morales, R., 2022	Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos	Aportar a la comprensión del liderazgo escolar inclusivo revisando estudios empíricos sobre buenas prácticas de liderazgo para la inclusión.	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo escolar inclusivo
Waitoller, F. R., Beasley, L., Gorham, A., Kang, V. Y., 2019	Hacia una Educación Inclusiva Interseccional: el caso de los estudiantes	Examinar los procesos de inclusión y exclusión para los estudiantes que viven formas interseccionales de exclusión.	<ul style="list-style-type: none"> • Exclusión por discapacidad y raza

	afroamericanos y latinos con discapacidad en Chicago		
DIDÁCTICAS INCLUSIVAS DE LAS MATERIAS			
Broitman, C., Cobañas, P., Escobar, M., Grimaldi, V., Sancha, I., 2022	Una mirada ideológica de nuestros estudios sobre matemáticas escolares y discapacidad: desde la segregación hacia la inclusión	Analizar de qué manera sus estudios ponen en juego una perspectiva de derechos humanos y una mirada poco neutral acerca de la matemática escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de las matemáticas • Perspectiva de derechos humanos • Personas con discapacidad
Carcarosa Salillas, E. Marco Mallent, M., Mazas Gil, B., 2019	Hacia la escuela inclusiva en Perú: Estudio sobre la aplicación de una propuesta de trabajo de las Ciencias en Educación Básica Regular	Mostrar el diseño y el desarrollo de una propuesta para trabajar las Ciencias Naturales en una clase de Educación Básica Regular en Perú.	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias naturales • Aprendizaje cooperativo • Educación personalizada
Cuenca Poveda, S., 2021	Las videoocreaciones como medio de inclusión y mejora del éxito escolar en una educación artístico-musical	Investigar si la creación de videoocreaciones, concebidas como un Proyecto Audiovisual Creativo e Inclusivo y, a su vez, como una obra artística "global", en la que se integran diferentes lenguajes artísticos (musical, plástico y audiovisual) son una práctica que puede mejorar el éxito escolar dentro del Área de Educación Artística en la etapa de Educación Primaria y, con ello, favorecer la inclusión educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Videoocreaciones • Educación artística-musical
Díaz Santamaría, S., Moliner García, O., 2020	Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: una revisión teórica	Presentar, a partir de la revisión de la literatura, la definición del concepto de Educación Musical Inclusiva (EMI).	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Musical Inclusiva
Jiménez Millán, A., Domínguez Pelegrín, J., 2018	Análisis de la eficacia del enfoque Flipped Learning en la enseñanza de la lengua española en Educación Primaria	Analizar la efectividad del enfoque Flipped Learning (también conocido como Flipped Classroom o aula invertida) en la enseñanza de la lengua española en Educación Primaria.	<ul style="list-style-type: none"> • Flipped Classroom • Enseñanza de Lengua
Reynaga Peña, C. G., Fernández-Cárdenas, J. M., 2019	La educación científica de alumnos con discapacidad visual: un análisis en el contexto mexicano	Estudiar los procesos de la educación científica de alumnos con discapacidad visual en educación básica a fin de identificar los factores que se requieren para lograr una educación inclusiva de las ciencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Discapacidad visual • Didáctica de ciencias
Rodrigo Martín, I., Rodrigo Martín, L., Mañas Viniegra, L., 2020	Educación, Valores, Tecnología y Música. Hacia un modelo inclusivo que apueste por la igualdad y las relaciones interpersonales	Exponer un proyecto educativo experimental en Educación Primaria que aborda el uso de las tecnologías de la información y los valores sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologías de la Información y Comunicación • Valores sociales • Educación musical
Sánchez Lara, R. A., 2019	Literatura, diversidad y educación: la urgencia de un observador-creador desde la	Discutir el discurso explicador como barrera de la inclusión, proponiendo la escritura autobiográfica como condición didáctica para el diálogo	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua y literatura • Escritura autobiográfica

	escritura autobiográfica	entre diversidad, educación y literatura.	
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS			
Cortés Díaz, M., Arias Gago, A. R., Ferreira Villa, C., 2022	Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el Diseño Universal de Aprendizaje: un estudio comparado	Explorar la presencia del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en el currículo español de Educación Primaria, tanto a nivel general como de Comunidad Autónoma.	<ul style="list-style-type: none"> • DUA • España
García Tudela, P. A., Prendes Espinosa, M. P., Solano Fernández, I. M., 2020	Smart Learning Environments and Ergonomics: An Approach to the State of the Question	Realizar un análisis del estado de la cuestión en relación con la ergonomía, la inclusión y los SLE.	<ul style="list-style-type: none"> • Entorno de aprendizaje inteligente
Hidalgo Ruiz, M. T., Luque de la Rosa, A., 2018	La musicoterapia como herramienta para mejorar el desarrollo del alumnado con Síndrome de Rett	Ofrecer una nueva visión al panorama educativo, donde la terapia musical se alza como una herramienta de utilidad en las aulas para mejorar el desarrollo de aquellos alumnos que presentan el Síndrome de Rett.	<ul style="list-style-type: none"> • Musicoterapia • Síndrome de Rett
Larriet Suárez, Y., 2020	El uso del álbum ilustrado como herramienta para el desarrollo de la competencia literaria y la mejora de la inclusión en Educación Infantil	Comprobar la contribución de la lectura compartida de álbumes ilustrados, combinada con la conversación literaria, a la mejora de la inclusión y la competencia literaria en un aula de Educación Infantil.	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura compartida • Conversación literaria • Educación Infantil
López Gómez, S., Rodríguez Rodríguez, J., Vidal Esteve, M. I., Castro Rodríguez, M. M., 2022	Contribuciones y efectos de los videojuegos en la atención a la diversidad	Presentar los resultados de una revisión de la literatura sobre estudios centrados en las contribuciones y los efectos de los videojuegos en la atención a la diversidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Efectos de videojuegos • Diversidad funcional
Martínez Castillo, Y. A., Naranjo Cotacio, K. G., Torres García, M. M., 2021	Evaluación de aprendizajes en personas ciegas	Profundizar en los procesos evaluativos en personas ciegas, las metodologías de enseñanza-aprendizaje y la inclusión.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación • Discapacidad visual
Mejía Elvir, P., 2022	Estrategias inclusivas: atención al estudiantado con diversidad en Educación Básica, experiencia del profesorado hondureño	Presentar experiencias en estrategias y metodologías de enseñanza – aprendizaje del personal académico docente hondureño en la inclusión educativa de la niñez con necesidades educativas especiales.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias metodológicas inclusivas • NEE
Montánchez Torres, M. L., Sigüenza Orellana, J. P., 2018	La Musicoterapia como Terapia Complementaria en La Educación Infantil Inclusiva	Describir y explicar la definición de la musicoterapia, los campos de acción - edad infantil, los objetivos que persiguen en la educación inclusiva y la influencia de la Musicoterapia para el desarrollo desde la primera infancia.	<ul style="list-style-type: none"> • Musicoterapia • Educación Infantil

Navarro Moreno, A., Sanahuja Ribés, A., 2022	Aprendizaje cooperativo en tiempos de pandemia. Implementación de la técnica compleja “grupos de investigación” a través de un proceso de investigación-acción	Mostrar cómo se ha implementado una práctica educativa centrada en el aprendizaje cooperativo en tiempos de pandemia siguiendo un proceso de investigación-acción.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje cooperativo • Postpandemia
Picchi Salto, M., Carbone Carneiro, R. U., 2019	La concepción docente en una experiencia de Educación Infantil: un estudio de caso	Investigar si el trabajo pedagógico contribuye con la educación inclusiva, de un alumno con el síndrome Cri du Chat.	<ul style="list-style-type: none"> • Educación Infantil • Síndrome Cri du Chat
Ramírez-Montoya, M. S., McGreal, R., Obiageli, J., 2022	Horizontes digitales complejos en el futuro de la educación 4.0: luces desde las recomendaciones de UNESCO	Analizar los posibles horizontes digitales que se vislumbran en el futuro de la educación 4.0 a partir de las recomendaciones que emitió la UNESCO en 2019.	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación digital • Tecnología educativa
Recasens, L., Marín Suelves, D., Gabarda Méndez, V., 2022	El teatro como herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales y la inclusión educativa	Analizar el potencial del teatro como herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales de los niños y jóvenes, así como para la inclusión educativa de sujetos con necesidades específicas de apoyo educativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Teatro • NEAE
Reyes Chávez, R., Prado Rodríguez, A. B., 2020	Las Tecnologías de Información y Comunicación como herramientas para una Educación Primaria Inclusiva	Mostrar, a través de una revisión de la literatura, la situación que guarda la educación inclusiva y el papel preponderante que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ofrecen como herramientas de apoyo a la población socialmente vulnerable y desfavorecida.	<ul style="list-style-type: none"> • Tecnologías de la Información y Comunicación • Brecha digital • Alumnos con discapacidad
Segura Castillo, M. A., Quirós Acuña, M., 2020	El principio de formas de implicación y motivación del Diseño Universal de Aprendizaje con una mirada a la política curricular de Costa Rica	Exponer el principio de múltiples formas de motivación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).	<ul style="list-style-type: none"> • Principio de motivación • DUA
Tovar Martínez, A., Polo Sánchez, M. T., 2021	Estudio de cuentos inclusivos para el alumnado de educación infantil	Recopilar y analizar cuentos inclusivos, con el fin de realizar un aporte al campo de la literatura en la etapa infantil además de poder ofrecer a los docentes, padres y a la población general una herramienta útil a utilizar con los niños de 3-6 años.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuentos inclusivos • Discapacidad en la literatura
Velásquez Zambrano, M. D., 2020	Recreational Games to Strengthen Equilibrium and Oral Expression of Children with Down Syndrome	Mostrar la contribución de los juegos recreativos para mejorar la expresión oral y el equilibrio de niños con Síndrome de Down.	<ul style="list-style-type: none"> • Gamificación • Síndrome de Down
RECURSOS PERSONALES Y ORGANIZATIVOS			
Arguedas Negrini, I., Carpio Brenes, M.A., 2021	Trabajo colaborativo interdisciplinario para la promoción de la educación inclusiva y el éxito escolar de	Divulgar los hallazgos de corte cualitativo de una investigación que analizó el trabajo colaborativo de profesionales en Orientación, docentes de Educación Especial y	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo • Orientación, docentes Educación Especial,

	estudiantes de primaria en Costa Rica	profesorado de Educación General Básica en escuelas costarricenses.	docentes Educación Básica
Arnaiz Sánchez, P., de Haro Rodríguez, R., Azorín Abellán, C. M., 2018	Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva	Exponer los resultados del proyecto de investigación desarrollado en la Región de Murcia dirigido a promover procesos educativos inclusivos en la enseñanza obligatoria y dar a conocer las potencialidades que ofrece la creación de una red de apoyo y de colaboración entre centros educativos localizados en un entorno geográfico próximo.	<ul style="list-style-type: none"> • Red de colaboración intercentros
Carrillo López, P. J., García Perujo, M., 2021	La docencia compartida como estrategia inclusiva real: un análisis para su puesta en práctica	Analizar cómo poner en práctica una docencia compartida para que sea una estrategia inclusiva real, su posible organización, los enfoques pedagógicos y tipos de actividades afines a la docencia compartida, así como una evaluación y valoración de esta.	<ul style="list-style-type: none"> • Docencia compartida • Maestro Pedagogía Terapéutica
Fernández-Blázquez, M. L. M., Echeita Sarrionandia, G., 2018	Un departamento de orientación singular en un centro educativo que tiene la colaboración como seña de identidad	Mostrar el modelo de trabajo de un departamento de orientación que ha reconfigurado de forma profunda su práctica con la intención de reducir los procesos de exclusión entre el alumnado y desarrollar un trabajo más colaborativo con los docentes y el asesoramiento en lo curricular.	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento de orientación • Trabajo colaborativo y asesoramiento
Mercado Gutierrez de Queiroz, F. M., da Silva Melo, M. H., 2021	Profesor de apoyo como mediador de Tecnología de Apoyo en la escuela	Discutir las posibilidades del cuidador de estudiantes con discapacidad como mediador de la Tecnología de apoyo (TA) en el contexto escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor de apoyo • Mediación en TA
Parrilla Latas, M. A., Sierra Martínez, S. Fiuza Asorey, M. J., 2018	Lecciones esenciales sobre el trabajo en red interescolar	Analizar con un enfoque retrospectivo el origen y desarrollo de una red interescolar desde la perspectiva del profesorado participante en la misma.	<ul style="list-style-type: none"> • Red interescolar • Perspectiva docente
Saiz Linares, A., Ceballos López, N., 2021	Una investigación sobre las tutorías compartidas	Analizar, desde una perspectiva etnográfica, un caso paradigmático de "escuela orientadora" que sitúa la Acción Tutorial como pilar sobre el que apuntalar diferentes acciones y propuestas educativas a partir de un proyecto de Tutorías Compartidas.	<ul style="list-style-type: none"> • Tutoría compartida • Estrategia inclusiva
Sandoval Mena, M, Márquez Vázquez, C., Simón Rueda, C., Echeita Sarrionandia, G., 2019	El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una educación inclusiva	Conocer las funciones que realizan los profesionales de apoyo en los centros y sus propuestas vinculadas con la educación inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Función profesores de apoyo • NEAE
Verger Gelabert, S., Chover, L., Rosselló Ramon, M. R., 2020	La contribución del/de la Auxiliar Técnico Educativo (ATE) para el desarrollo de una plena inclusión	Describir y valorar qué función asume en la escuela el ATE, así como su contribución a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales.	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar Técnico Educativo • Inclusión alumnos con NEE