



LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA ESCUELA INCLUSIVA A NIVEL EUROPEO

Lifelong learning in inclusive schooling at european level

BEATRIZ F. NÚÑEZ ANGULO, ROSA M^a SANTAMARÍA CONDE
Universidad de Burgos, España

KEYWORDS

*Lifelong learning
Inclusive school
Special Educational Needs
Methodology
Student*

ABSTRACT

This work arises from the European project "European Diversity Design for Inclusive Education", EURODDIP-e, (2018-1-ES01-KA291-050300. The aim is to obtain information on the needs of teachers to include students in their classrooms and to make proposals for evaluation and intervention. The methodology is based on the design and application of the QT questionnaire [<http://hdl.handle.net/10259/5262>], with $\alpha= 0.83$ and $n= 1.212$ teachers in Primary Education in European countries. The results coincide and, in some items, differ from those of other research. In conclusion, the data support the importance and need to continue working on teacher support for educational inclusion.

PALABRAS CLAVE

*Formación continua
Escuela inclusiva
Necesidades Educativas
Especiales
Metodología
Alumnado*

RESUMEN

El presente trabajo surge del proyecto europeo "European Diversity Design for Inclusive Education", EURODDIP-e, (2018-1-ES01-KA291-050300. El objetivo es obtener información sobre las necesidades de los docentes para incluir al alumnado en sus aulas y hacer propuestas de evaluación e intervención. La metodología parte del diseño y aplicación del cuestionario QT [<http://hdl.handle.net/10259/5262>], con $\alpha= 0,83$ y $n= 1.212$ docentes en Educación Primaria de los países europeos. Los resultados coinciden y, en algunos ítems, difieren con los de otras investigaciones. Como conclusión, indicar que los datos avalan la importancia y necesidad de seguir trabajando en el apoyo al profesorado para inclusión educativa.

Recibido: 12/ 07 / 2022

Aceptado: 23/ 09 / 2022

1. Introducción

Atendiendo a los datos facilitados por Eurostat (2021), en el curso 2019/2020, Bélgica tiene 823.109 alumnos/as de Educación Primaria de los que 73.859 tienen necesidades educativas especiales (en adelante NEE), lo que se acerca el 9% del total matriculado.

En España, en ese mismo curso, el alumnado con NEE han sido 359.870, lo que constituye el 11.6% del total matriculados en Educación Primaria. El 8.9% del alumnado de Italia es considerado de NEE, mientras que en Portugal es el 8.4%.

En relación con la escolarización de niños en Educación Infantil, podemos aportar que el 98.5% lo hace en Bélgica, el 97.8% en España, el 94.8% en Italia y en Portugal el 96.6%, por lo que se observa que el porcentaje mayor es el de España, si bien son halagüeños los datos de los países que entran en el consorcio del proyecto.

Centrándonos en España y consultadas las estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional en el curso 2019/20, había 185.737 estudiantes como alumnado integrado, de los cuales 12.792 es alumnado con discapacidad motórica, 5.695 son estudiantes con pluridiscapacidad y aproximadamente un 6.9% del alumnado está en centros ordinarios.

Para Orozco et al. (2017) hablar de alumnado con NEE y de alumnado con discapacidad conlleva entender la educación como un derecho y pasar de una educación especial y segregada a una educación inclusiva, lo que obliga una transformación de las escuelas del currículo, de la formación del profesorado, de las metodologías y de las actitudes de todos los implicados y por ello también de las políticas educativas; es dar respuesta a todos independiente de sus necesidades, intereses y características individuales y/o sociales. Hablar en el siglo XXI de alumnos con discapacidad y Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC), es hablar de inclusión educativa es ofrecer al alumnado una educación de calidad, en la que todos se beneficien de una educación que parte de sus necesidades, valora la diversidad y respeta las diferencias individuales.

Pérez et al. (2016,) realizaron un estudio sobre los modelos de competencia digital por el profesorado y evidenciaba que no es posible para el docente desarrollar las competencias digitales de sus alumnos si él mismo no tiene un dominio, no sólo suficiente sino avanzado, de dichas competencias (González et al. 2012). Tampoco será posible, para el docente, tener un conocimiento tecnológico-pedagógico del contenido (Cabero, 2014), es decir, enseñar de forma eficiente una materia superando el conocimiento aislado de tecnología, contenido y pedagogía sin dominar dichas competencias. Aunque el estudio presentado tiene sus limitaciones, los resultados obtenidos son evidencias empíricas significativas del escaso porcentaje de docentes con nivel suficiente en competencias digitales para innovar en el aula, lo que conduce a la conclusión de que la formación del profesorado de Educación Primaria en competencias digitales parece una necesidad no resuelta.

Por otro lado, las TIC están siendo un valioso recurso para el alumnado de NEE. Como señala el estudio de Fombona, Pascual y Ferreira (2012, p. 202): “Una de las utilidades de los dispositivos móviles es aprovechar su universalidad y versatilidad para favorecer la inclusión en aquellas personas necesitadas de apoyo especial”.

Podemos decir que en estos momentos las TIC ofrecen infinidad de posibilidades que favorecen el aprendizaje de todo el alumnado, en general, y de los que presentan necesidades educativas específicas, en particular. A este respecto es importante el papel del profesorado,

Para los profesores y expertos en educación especial, así como para los profesores y tutores de asignaturas donde se incorporan estudiantes con discapacidad, es muy importante conocer estas tecnologías de apoyo, así como hacer uso adecuado de las mismas, esto contribuirá a alcanzar los objetivos curriculares y redundará en el progreso y normalización del alumno con algún tipo de problema funcional, sensorial o psíquico. (De Castro 2012, p. 2)

Ruiz, Santos y Carramolinos (2008) exponen la necesidad del trabajo interdisciplinar dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y resaltan la importancia de trabajar en equipo, tomar decisiones y asumir responsabilidades. Destacan el reto europeo de realizar cambios en el proceso educativo universitario, a través de un diálogo conjunto entre estudiantes, universidades y profesores. Pretenden animar a los colectivos y a las universidades a llevar a cabo un proceso de innovación, mediante el trabajo colaborativo y con objetivos claros que mejoren la educación universitaria.

Asimismo, Navarro et al. (2015), toman en consideración las iniciativas de más de 250 investigadores dentro del programa de colaboración Assessment and Teaching of 21st-Century Skills (ATCS, 2013), en el que agrupan las habilidades que se requerirán del siglo XXI; estas habilidades se pueden dividir en cuatro categorías:

Formas de pensar. Creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones y aprendizaje.

Formas de trabajar. Comunicación y colaboración.

Herramientas de trabajo. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y alfabetización informacional.

Habilidades para la vida en el mundo. Ciudadanía, vida, carrera, responsabilidad personal y social.

El estudio de Pozuelos et al. (2012) señala que la multidisciplinarietà requiere el uso de estrategias basadas en la participación, la cooperación y la actividad conjunta. Por tanto, requiere cambios sustanciales que afectan a muchos aspectos a la vez: metodología, organización, evaluación de procesos y resultados, etc. Por otro lado,

Navarro et al. (2015) proponen abordar la construcción del aprendizaje a partir de situaciones reales, donde los estudiantes de diferentes disciplinas compartan el protagonismo en la elaboración de un producto final del que todos se sientan responsables.

Por otro lado, cabe destacar que en el Preámbulo de la reciente 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, 2020), se destaca que la adecuada respuesta educativa a todo el alumnado se concibe a partir del principio de inclusión, para garantizar el desarrollo de todos, favorecer la equidad y contribuir a una mayor cohesión social, entendiendo que la atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos, y que debe contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.

2. Metodología

Se ha diseñado y elaborado el cuestionario QT para obtener información sobre las necesidades que tienen los docentes de Educación Primaria a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando como referencia sobre todo al alumnado de atención a la diversidad en sus aulas y teniendo en cuenta que se trata de un colectivo muy heterogéneo en cuanto a sus peculiaridades, necesidades, intereses y expectativas.

Se parte la necesidad de conocer aspectos del profesorado de Educación Primaria relacionados con la inclusión educativa y un futuro uso de las TIC. El cuestionario QT [versiones en español, inglés y francés: <http://hdl.handle.net/10259/5262>], anónimo, en formato papel y online, con $\alpha = 0,83$ y una muestra de 1.212 docentes en Educación Primaria de Bélgica, Italia, Portugal y España. Con ítems sociodemográficos y 27 ítems (16 de respuesta Sí/No, 10 de respuesta tipo escala Likert, del 1 al 5 siendo: Nada de acuerdo, Poco de acuerdo, Indiferente, De acuerdo y Totalmente de acuerdo respectivamente). En todos los ítems hay opciones de: No sabe, No contesta, y un último ítem de respuesta abierta de consideraciones personales.

Está dividido en cuatro partes: la primera, referente a los datos sociodemográficos (sexo, edad, centro, curso en el que imparte docencia, años de experiencia profesional, otros estudios, etc.); la segunda relativa al perfil de formación inicial durante los años de estudio de magisterio, siendo su práctica educativa y experiencia profesional, lo que conforman la tercera; y, por último, en la cuarta parte se recogen aspectos de consideraciones personales.

Para llevar a cabo el tratamiento estadístico de los datos, se ha utilizado el programa estadístico SPSSv25 por la facilidad que tiene en cuando a la sistematización de los datos.

3. Objetivos

El estudio presentado plantea una serie de objetivos centrados de un modo especial en la formación continua del profesorado:

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

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

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

Dichos objetivos han sido consensuados por los representantes de los países que están implicados en la investigación, y teniendo en cuenta los aspectos que son comunes a todos ellos.

4. Resultados

En esta ocasión, presentamos los resultados del cuestionario QT sobre las necesidades del profesorado de Educación Primaria, de los ítems sociodemográficos y de los relacionados con la formación continua o permanente sobre atención a la diversidad, la utilización de diferentes metodologías para la atención individualizada del alumnado, la necesidad de realizar ajustes y/o adaptaciones a las características individuales del alumnado y la capacidad para adaptar los objetivos a las diferencias.

La fiabilidad del cuestionario QT, medida por Alfa $[\alpha]$ de Cronbach $\alpha = 0,83$, lo que nos indica una buena fiabilidad de la escala.

La muestra la forman $n=1212$ los docentes que han respondido de forma voluntaria y anónima, distribuidos por los diferentes países, como aparece en la tabla 1, siendo Portugal el que aporta mayor número de participantes y Bélgica el menor. En España sobre todo los datos recogidos pertenecen a la provincia de Burgos, dado que el confinamiento de 2020 no facilitó ampliar la muestra a otras provincias como hubiese sido lo deseado.

Tabla 1. Participantes por países

	España	Portugal	Italia	Bélgica	Total
Total	176	661	233	142	1212
%	14.5	54.6	19.2	11.7	100.0

Fuente: Elaboración propia

En los datos sociodemográficos recogidos en la tabla 2, respecto al sexo, el 58.9% son hombres y el 41.2%, mujeres. Destaca Portugal, el país donde más docentes (81.3% hombres) han respondido, por lo que las mujeres son menores porcentualmente, a excepción de los otros países.

Tabla 2. Participantes por sexo

	España	Portugal	Italia	Bélgica	Total
Hombre	79	537	63	35	714
%	44.9	81.3	27.1	24.6	58.9
Mujer	97	122	165	107	491
%	55.1	18.5	70.8	75.4	40.5
Otro	0	1	1	0	2
%	0	0.1	0.4	0	0.2
Ns/Nc	0	1	4	0	5
%	0	0.1	1.7	0	0.4
Total	176	661	233	142	1212
%	14.5	54.6	19.2	11.7	100.0

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Participantes por edad

	España	Portugal	Italia	Bélgica	Total
Menos de 25	0	0	3	6	9
%	0	0	1.2	4.2	0.8
Entre 25 y 35 años	60	8	14	21	103
%	30.1	1.2	6.0	14.8	8.5
Entre 35 y 45 años	52	197	65	31	345
%	29.5	29.8	27.9	21.9	28.5
Entre 45 y 55 años	33	335	98	44	510
%	18.7	50.7	42.2	30.9	42.0
Entre 55 y 60 años	18	92	34	31	175
%	10.2	13.9	14.6	21.8	14.4
Mas de 60 años	13	29	19	9	70
%	7.4	4.4	8.1	6.4	5.8
Total	176	661	233	142	1212

Fuente: Elaboración propia

En relación a la edad, en la tabla 3 se observa que el mayor porcentaje en España 30,1% está relacionado con el intervalo entre 25 y 35 años, seguido de los que tienen entre 35 y 45 años (27.7%), mientras que en Portugal

(50.7%), Italia (42.2%) y Bélgica (30.9%) es el en la franja de 45 a 55 años, son los mayores porcentajes. Podemos destacar que el profesorado, mayor de 60 años, es en Italia donde tiene la mayor carga porcentual, 8.1%.

Ante la pregunta relativa a los años en los que terminó los estudios de magisterio, todos los países alcanzan los mayores porcentajes en el tramo de más de 20 años, tal y como se puede ver en la tabla 4. En Italia es el 5.7% de los encuestados terminó hace menos de 1 año, mientras que es España la que tiene un mayor porcentaje entre 1 y 5 años, 14.2% y, también, en el tramo de 11 a 15 años, siendo 15.2%.

Tabla 4. Tiempo de finalización de estudios

	España	Portugal	Italia	Bélgica	Total
Inferior a 1 año	0	8	13	1	22
%	0	1.2	5.7	0.7	1.8
Entre 1 y 5 años	25	34	31	10	100
%	14.2	5.1	13.3	7.1	8.3
Entre 11 y 15 años	27	64	33	13	137
%	15.3	9.7	14.2	9.2	11.3
Entre 16 y 20 años	6	140	60	17	223
%	3.4	21.2	25.7	11.9	18.4
Entre 6 y 10 años	44	18	15	11	88
%	25.0	2.7	6.4	7.7	7.3
Más de 20 años	74	397	81	90	642
%	42.1	60.1	34.7	63.4	52.9
Total	176	661	233	142	1212

Fuente: Elaboración propia

Una variable importante es los años de experiencia docente, cuyos datos se observan en la siguiente tabla 5 en la que destaca que España (31.1%), Portugal (67.2%) y Bélgica (57.0%) aportan los porcentajes más altos en más de 20 años, mientras que en Italia la franja de años de experiencia mayor se sitúa entre 11 y 20 años.

Tabla 5. Experiencia docente

	España	Portugal	Italia	Bélgica	Total
Entre 1 y 5 años	34	16	38	10	98
%	19.3	2.5	16.3	7.1	8.1
Entre 6 y 10 años	32	33	25	32	122
%	18.2	4.9	10.7	22.5	10.1
Entre 11 y 20 años	50	167	89	16	322
%	28.4	25.3	38.2	11.3	26.6
Más de 20 años	55	444	75	81	655
%	31.3	67.2	32.2	57.0	54.0
Menos de 1 año	5	1	6	3	15
%	2.8	0.1	2.6	2.1	1.2
Total	176	661	233	142	1212

Fuente: Elaboración propia

Con relación a tener otros estudios, todos los países participantes presentan los mayores porcentajes en la categoría de no haber realizado otros estudios, tal y como se recoge en la siguiente tabla 6, destacando el porcentaje de Bélgica próximo al 68% del profesorado encuestado.

Tabla 6. Otros estudios

	España	Portugal	Italia	Bélgica	Total
No	98	408	121	96	723
%	55.7	61.7	51.9	67.6	59.7
Sí	78	253	112	46	489
%	44.3	38.3	48.1	32.4	40.3
Total	176	661	233	142	1212

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. Tipo de centro

	España	Portugal	Italia	Bélgica	Total
Concertado	96	34	3	8	141
%	54.5	5.1	1.3	5.6	11.7
Público	80	627	230	134	1071
%	45.5	94.9	98.3	94.4	88.3
Total	176	661	233	142	1212

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7 se observa que la encuesta ha sido respondida por la mayoría de profesorado de colegios públicos en Portugal (94.9%), Italia (98.3%) y Bélgica (94.4%), mientras que en España el porcentaje entre públicos (54.5%) y concertados (45.5%) está más equilibrado. Sólo un 11.7% del profesorado que ha participado, trabaja en centros concertados.

En general el 53.3% de los participantes ha realizado formación continua o permanente sobre atención a la diversidad, tabla 8, y la variación de porcentajes es importante entre los países, ya que solo el 13.4% de los belgas se forma, en relación al 78.9% de los italianos.

Tabla 8. He realizado formación continua o permanente respecto a la atención a la diversidad

	España	Portugal	Italia	Bélgica	Total
No	58	306	46	92	502
%	32.9	46.3	19.8	64.8	41.4
No contesta	0	1	1	29	31
%	0	0.1	0.4	20.4	2.6
No sabe	2	3	2	2	9
%	1.1	0.4	0.9	1.4	0.7
Si	116	351	184	19	670
%	65.9	53.2	78.9	13.4	55.3
Total	176	661	233	142	1212

Fuente: Elaboración propia

El 94.5% de los encuestados manifiesta que hay que utilizar diferentes metodologías para la atención individualizada del alumnado, como se expone en la tabla 9. Solo un 2.1% de los italianos no lo estima.

Tabla 9. Creo que hay que utilizar diversas metodologías para la atención individualizada del alumnado

	España	Portugal	Italia	Bélgica	Total
No sabe	0	7	5	6	18
%	0	1.1	2.1	4.2	1.5
No contesta	0	1	1	28	30
%	0	0.1	0.4	19.7	2.5
Si	176	642	222	105	1145
%	100	97.1	95.3	73.9	94.5
No	0	11	5	1	17
%	0	1.7	2.1	0.7	1.5
Total	176	661	233	142	1212

Fuente: Elaboración propia

Ante la necesidad de realizar ajustes y/o adaptaciones a las características individuales del alumnado, el 81.7% nos lo confirma, mientras que el 45.9% de los italianos nos responde negativamente, como se observa en la tabla 10.

Tabla 10. Necesidad de realizar los ajustes y/o adaptaciones

	España	Portugal	Italia	Bélgica	Total
No	33	16	107	20	176
%	18.7	2.4	45.9	14.1	14.5
No sabe	0	4	4	3	11
%	0	0.6	1.7	2.1	0.9
No contesta	1	1	3	30	35
%	0.6	0.1	1.3	21.1	2.9
Si	142	640	119	89	990
%	80.7	96.8	51.1	62.7	81.7
Total	176	661	233	142	1212

Fuente: Elaboración propia

Hemos preguntado sobre la capacidad para adaptar los objetivos a las diferencias que se detectan en el alumnado y el 77.6% nos responde afirmativamente, tabla 11, mientras que destacan los porcentajes de los países en relación a la opción “no sabe” que están entre el 10.3% de Portugal y el 12.8% de Italia.

Tabla 11. Adaptación de los objetivos a las diferencias del alumnado

	España	Portugal	Italia	Bélgica	Total
No	10	54	7	17	88
%	5.7	8.1	3.0	11.9	7.2
No contesta	2	12	4	31	49
%	1.1	1.8	1.7	21.9	4.1
No sabe	20	68	30	17	135
%	11.4	10.3	12.8	11.9	11.1
Si	144	527	192	77	940
%	81.8	79.8	82.4	54.3	77.6
Total	176	661	233	142	1212

Fuente: Elaboración propia

En vista de estos resultados, podemos hacer un perfil del profesorado de Educación Primaria de cada país.

Los docentes de España son prevalentemente mujeres (55.1%), con una edad entre 25 a 35 años (30.1%), que ha finalizado los estudios hace más de 20 años (42.1%), trabaja en un centro público (45.5%), y con una experiencia docente, también, de más de 20 años (31.3%). En su mayor parte no ha realizado otros estudios (55.7%), ni ha realizado formación continua o permanente respecto a la atención a la diversidad (32.9%), La totalidad de los encuestados considera que hay que utilizar diversas metodologías para la atención individualizada del alumnado, si bien tiene necesidad de realizar los ajustes y/o adaptaciones (18,7%) y es capaz para adaptar los objetivos a las diferencias que se detectan en el alumnado (81.8%).

El 81.3% profesorado participante de Portugal son hombres, estando en el 50.7% entre 45 y 55 años de edad, han finalizado sus estudios hace más de 20 años (60.1%), menos de la mitad trabaja en un centro público (45,5%) y tienen una experiencia docente más de 20 años (38.2%). No ha realizado otros estudios (61.7 %) y, tampoco ha realizado formación continua o permanente respecto a la atención a la diversidad (46,3%), Acercándose a la totalidad estima que hay que utilizar diversas metodologías para la atención individualizada del alumnado (97.1), así como tiene necesidad de realizar los ajustes y/o adaptaciones (2,4%) y capacidad para adaptar los objetivos a las diferencias que se detectan en el alumnado (79.8%).

En Italia 70.8% del profesorado son mujeres y, como en España, el 42,2% están en el rango de edad entre 45 y 55 años. El mayor porcentaje ha finalizado de los estudios hace más de 20 años (34.7%) y cuenta con una experiencia docente entre 11 y 20 años (31.3%) en centros públicos (98.3%), por lo que son los más novatos. Si el 51.9 % no ha realizado otros estudios, solo el 19,8% no ha realizado formación continua respecto a la atención a la diversidad, lo que nos puede llevar a considerar que es en la formación permanente donde recibe las actualizaciones didácticas. Estima que hay que utilizar diversas metodologías para la atención individualizada del alumnado (95.3), tiene necesidad de realizar los ajustes y/o adaptaciones (45.9%) y se siente capaz para adaptar los objetivos a las diferencias que se detectan en el alumnado (82.4%).

75,4% de los docentes belgas son mujeres, con edad entre 45 y 55 años (30.9 %), habiendo finalizado los estudios hace más de 20 años (63,4%) y con experiencia docente de más de 20 años (57%) en centro público un 94,4%. No ha realizado formación continua o permanente respecto a la atención a la diversidad (64,8%) y no ha realizado otros estudios (67.6%). Estima que hay que utilizar diversas metodologías para la atención individualizada del alumnado (73.9), tiene la necesidad de realizar los ajustes y/o adaptaciones (14.1%) y se siente capacitada para adaptar los objetivos a las diferencias que se detectan en el alumnado (54.3%).

Podríamos hacer un retrato del profesor de Educación Primaria y lo formarían hombres (58.9%), entre 45 y 55 años de edad (42%), que han finalizado los estudios hace más de 20 años (52.9%) y con una experiencia docente en centros públicos (88.3%) de más de 20 años (54%). Realiza formación permanente (55.3%) y no realiza otros estudios (59.7%). Es capaz de adaptar los objetivos a las diferencias individuales de su alumnado (77.6%), en su quehacer docente necesita realizar adaptaciones (81.7%) y considera que es necesario aplicar metodologías de diferencias para la inclusión (94.5%).

5. Discusión

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

En la encuesta realizada los datos nos muestran que, alrededor el 41.1% del profesorado encuestado, no ha realizado formación en atención a la diversidad [tabla 8], aspecto a destacar dado que las posibilidades de formación permanente y actualización pedagógico- didáctica van en aumento.

Los resultados obtenidos sugieren ahondar en la estructuración de los planes de formación del docente en relación a las TIC en el ámbito educativo, tanto desde las facultades de educación en la formación inicial, como en los cursos que se ofertan en otros organismos educativos para favorecer la formación continua en el desarrollo de la competencia digital del profesorado. Como nos comentan Fernandez-Cruz et al. (2016), en su investigación sobre las competencias digitales del profesorado, después de realizar un estudio a 1433 profesores de Educación Primaria y Secundaria, que tenían entre 26 y 45 años (Generación X), hay que evidenciar la gran diferencia que existe entre la Generación Z (alumnado actual de los centros de Primaria y Secundaria) y la escasa formación que poseen sus docentes para desarrollar el proceso de Enseñanza - Aprendizaje. Los autores del estudio consideran importante y necesario profundizar en la definición de los planes de formación del profesorado (inicial o continua) para mejorar la preparación de los actuales docentes en su competencia TIC y se pueda reducir la «brecha digital» entre docente y discente. Concluyen con la evidencia hacia un profesor no puede hacer que un alumno desarrolle una determinada competencia que él no tiene en profundidad.

La formación docente en la aplicación de las TIC al mundo educativo tiene mucho camino por recorrer, implicando el reconocimiento de los factores que pueden influir a la hora de mejorar las competencias que

el profesorado actual y el futuro debe adquirir en la puesta en marcha de la competencia digital en nuestros centros educativos. Este estudio ha permitido comprobar la existencia de una laguna importante en la formación del profesorado en el uso de las TIC y su aplicación en las aulas, aspecto inherente a la competencia digital establecida en la Ley Orgánica 2/2006 y la Ley Orgánica 8/2013. Según las subdimensiones establecidas por las UNESCO (2008 y 2011), se puede concluir que el perfil de formación docente en TIC corresponde con un nivel medio-bajo. Como se ha podido comprobar en la subdimensión de «Aspectos curriculares generales», gran parte del profesorado desconoce qué se entiende por competencia digital en educación y cómo se lleva al aula. Del mismo modo, se encuentran en los resultados de la subdimensión «Planificación y evaluación» datos que indican que todavía se debe profundizar mejor en la planificación de las actividades y la evaluación de competencias mediante rúbricas con la incorporación de recursos TIC. Siguiendo en esta línea pedagógica, una de las subdimensiones más importantes es la de «Aspectos metodológicos y didácticos» para la definición del perfil de formación docente en TIC. Con los resultados del estudio, se ha detectado que las estrategias de aula que poseen los profesores en la utilización de los recursos TIC como medio de aprendizaje complejo y colaborativo todavía no están desarrollándose como procedimientos didácticos en el desarrollo de la competencia digital en sus alumnos (Fernández-Cruz et al., 2016, p.103).

Los citados autores argumentan que es posible que los malos resultados en la aplicación didáctica de los recursos TIC por parte del profesorado puedan ser debidos a sus consideraciones en el uso de las tecnologías, lo que da un perfil muy bajo en el profesorado, por lo que les impide aplicarlas con efectividad en las diferentes actividades educativas. Por otra parte, han encontrado que el docente tiene una gran necesidad de actualización y formación en TIC, si bien el porcentaje de profesores que asisten a curso promovidos por las diferentes administraciones es muy bajo.

Estos datos coinciden con los estimados por el profesorado participante en diferentes ítems de la encuesta QT.

Los docentes reconocen que tienen carencias formativas en este aspecto, tanto en el plano tecnológico como en el pedagógico (Blanco-García et al., 2018; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019).

Aunque existen diferencias al respecto entre las CCAA, el logro de una educación realmente inclusiva y justa sigue siendo, por imperativos sociales y morales, uno de los retos escolares que no se acaba de afrontar como debiera en tiempos en los que, al lado de avances innegables, persisten desigualdades injustificables. No procede atribuir más responsabilidades de las debidas a la formación continuada del profesorado, pero no es descabellado sostener que, quizás, podrían existir mayores márgenes de posibilidad y de respuestas que las que realmente se están aprovechando en esos ámbitos y con dichos propósitos. (Escudero, 2017, p.3).

Díaz- García (2020), en un estudio realizado aluden a que se produce un aprendizaje superficial, si el alumnado no realiza en el aula un uso adecuado de las TIC, pues no se favorece la relación entre ideas, sino más bien la sustitución de los recursos tradicionales del proceso de enseñanza-aprendizaje (libro, apuntes, etc.) por los recursos tecnológicos. Este hallazgo se ve reforzado por la vinculación negativa del uso académico en el aula con el rendimiento como demostraron Alderete et al. (2017). Este estudio presenta limitaciones, pues la muestra es del ámbito de la educación de una universidad y seleccionada mediante un muestreo no probabilístico. Por ello, es fundamental que otros estudios corroboren o refuten los hallazgos encontrados, mediante muestras más amplias y con titulaciones de otros ámbitos. Además, se ha utilizado cuestionarios de autopercepción de las competencias TIC, siendo necesario considerar en otros estudios medidas directas de las mismas.

El uso de las TIC por parte del alumnado de educación se constituye en una dimensión fundamental para la adquisición de las competencias TIC y el enfoque de aprendizaje, además de convertirse en una estrategia de elemento facilitador del aprendizaje (García-Valcárcel y Tejedor, 2017). Sin embargo, se debe potenciar un mayor y mejor uso de las TIC en el aula, dado que el aprendizaje más significativo se produce cuando el alumnado usa las TIC para realizar tareas académicas en casa, pues el uso de las TIC en el aula presencial conlleva un aprendizaje más superficial (Díaz-García et al., 2020). Es necesario, por tanto, que se realice un esfuerzo por crear entornos de aprendizaje que favorezcan las competencias pedagógicas y éticas y el aprendizaje profundo cuando el alumnado usa las TIC en el aula.

En la actual Sociedad del Conocimiento es imprescindible que la ciudadanía adquiera nuevas competencias para poder responder a las demandas que reclaman los cambios producidos por la evolución constante de la tecnología. Estas competencias se convierten en elementos esenciales de cambio en el nuevo paradigma educativo (Martínez-Clares & González-Lorente, 2019). Consiguientemente, la educación se convierte en un ámbito social pleno de relevancia, pues ha de formar en la adquisición de estas nuevas competencias a las ciudadanas y los ciudadanos que se han de integrar en la sociedad actual y futura, apropiándose el sistema educativo de una trascendencia extraordinaria. (Díaz-García et al., 2020, p. 549)

Para Vega-Gea et al. (2021) aludiendo a Ainscow, comentan

Los docentes no deben conformarse con la mera integración del alumnado en aulas ordinarias, sino que deben asegurarse de que estén desarrollándose según su potencial (Ainscow, 2020). Esta forma de entender la inclusión conlleva realizar un cambio en la forma tradicional de actuar con los niños y las niñas con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE a partir de ahora). Los docentes tienen que garantizar que esta educación inclusiva se aplique con la máxima garantía a todo el alumnado, empleando las técnicas más novedosas y que ofrezcan los mejores resultados educativos (Ainscow, 2020; Ainscow et al., 2006, p. 236).

Los datos de la encuesta, sobre ajustes metodológicos, y de objetivos, van en la línea de los comentarios de Fernández y Colmenero (2016) que reconocen que para desarrollar una educación inclusiva se requiere un análisis constante de las prácticas y los procesos de cambio, reconociendo el papel fundamental del docente en estas dinámicas (Carlana, 2019; Kubacka & D'Addio, 2020). Estos autores llegan a afirmar que el docente y, especialmente, su actitud frente a determinados agentes o elementos que influyen en la Enseñanza - Aprendizaje, es un factor clave a considerar en los procesos de educación inclusiva. En este sentido, la inclusión educativa es un proceso que algunos autores consideran siempre inacabado (Echeita, 2017).

La Comisión Europea (2007a; COM, 2007, 392 final) indica que la inversión realizada en formación continua es insuficiente, a pesar de ser obligatoria en once de los Estados miembros y la tasa de participación es baja. Para el desarrollo profesional, la Comisión Europea apuesta por uso de la evaluación formativa, el trabajo en contextos de inclusión, pedagogías centradas en el aprendiz y el aprendizaje individualizado, un uso más acertado de las TIC y de los recursos abiertos. Así mismo, se potencia el uso de encuestas hacia el profesorado, ya que conocer la opinión de los docentes resulta fundamental para planificar estrategias de formación de éxito, dado que las necesidades del profesorado y su participación en la formación continua son directamente proporcionales.

Siguiendo los análisis presentados por la Comisión Europea (2015) existen cinco factores en las necesidades del profesorado: la docencia a alumnado con necesidades educativas especiales, competencias TIC del docente, nuevas tecnologías en el centro escolar, comportamiento de los estudiantes, gestión de la clase y de la docencia en un marco multicultural o multilingüe.

6. Conclusiones

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

La formación inicial recibida por los docentes y la experiencia previa con alumnado con discapacidad son las dos principales herramientas con las que cuenta el profesorado para afrontar la educación e inclusión de estos estudiantes (Caballero y Díaz, 2014).

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

El proyecto, en el que se enmarca este trabajo, ha estudiado y apreciado diferencias en la legislación educativa en los países europeos participantes en relación a la puesta en marcha de la inclusión para alumnado con discapacidad, cuyas acciones están en la línea del ODS4 “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2017, p.2).

Así mismo, aborda algunas de las prioridades horizontales de los proyectos Erasmus +, tales como: la inclusión social, en concreto, el apoyo a la diversidad y la igualdad de acceso a la educación de los estudiantes con discapacidades, y mejorar las competencias del profesorado, proporcionándoles herramientas adecuadas para adaptar sus dispositivos educativos a los alumnos con necesidades especiales. Además contribuye a las prioridades específicas para la educación escolar como: reforzar las capacidades y habilidades de los docentes que trabajan con alumnado con discapacidad, aumentar la calidad en los entornos educativos, ya que se promueve la igualdad de acceso y oportunidades para todos los alumnos independientemente de sus capacidades y contribuir a la educación para todos.

Para Herran (2019, p.30), al hablar de la formación continua del profesorado desde el enfoque radical e inclusivo, nos comenta “El enfoque en cuestión, al ser inclusivo, integra lo que se hace –en este caso, la formación continua del profesorado consensuada técnico-reflexiva y crítica por la comunidad científica y profesional-, que

se percibe como necesaria e insuficiente". Así mismo, expone las coordinadas claves de la formación: la sociedad para la que se enseña y que condiciona la educatividad (el contexto social de origen y destino y el sentido social de la acción educativa), el contenido de enseñanza, la Organización del Centro Escolar, la Didáctica y la conciencia-ego y madurez-inmadurez de quien enseña y pretende formar. A estos referentes de la formación, añade otros constructos formativos claves como el desarrollo profesional y personal, las habilidades docentes y la comunicación didáctica. Nos unimos a lo expresado:

La Comisión Europea, en las diferentes comunicaciones e informes que analizamos a lo largo de este trabajo, otorga gran valor a los conocimientos, capacidades y aptitudes de los más seis millones de docentes europeos. La relevancia de su labor en la calidad de la docencia influye directamente en su alumnado. Para hacer frente a la modernización educativa y a los grandes retos de la Sociedad actual, es fundamental que el profesorado esté inmerso en un proceso de formación continua, actualizando sus competencias, conocimientos, habilidades y actitudes. Atrás quedaron los tiempos que cursaban con lentitud y en los que parecía resultar suficiente la formación inicial del profesorado para desempeñar su labor. Hoy en día, la educación inicial del profesorado por sí sola se muestra más que insuficiente para abordar tan ardua tarea (Alonso, 2016, p. 306).

Alonso (2016) alude a las actuaciones y propuestas que se están desarrollando en diferentes Estados miembros para la formación continua del profesorado en los campos formal, no formal e informal, son: workshops o seminarios de trabajo, programas de Grado, Másters y Doctorados, creación de redes de trabajo para la innovación, intercambios de experiencias (presenciales y virtuales), programas mentor, participación en proyectos de innovación e investigación docente, etc.

Vega-Gea et al. (2021) aluden a la posibilidad de requerir cambios metodológicos en el quehacer docente, además de la actitud favorable del profesorado hacia las TIC, como factores para la mejora de la educación inclusiva y nos siguen argumentando que

Los docentes consideran imprescindible contar con un modelo pedagógico-didáctico en el que sea necesario el uso de las TIC (Blanco-García et al., 2018; Méndez & Delgado, 2016). Es decir, los docentes, no quieren utilizar las TIC por el mero hecho de utilizarlas, sino que les importa el para qué utilizarlas y qué se consigue con ello (Durán & Rodríguez, 2015). Incluso se muestran escépticos con respecto a sus bondades, si no hay un planteamiento de fondo (Fraga-Varela & Alonso-Ferreiro, 2019; Losada et al., 2017; Suriá, 2011). Los docentes decidirán si usan o no las TIC en función de los planteamientos metodológicos que tengan (Cabero y Barroso, 2015, p. 237).

A modo de conclusión, Leiva y Moreno (2015) destacan la necesidad de que los educadores adquieran competencias digitales para utilizar los recursos didácticos a través de las TIC. El papel del profesorado ha cambiado, exigiendo ahora un perfil no sólo competente en materia pedagógica, sino también en ciencia y tecnología.

Zizka y Varga (2020) se refieren al documento de la UNESCO „Agenda de Educación 2030“ sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y afirman que las instituciones de educación superior (ES) han comenzado a dirigir acciones e iniciativas hacia los estudiantes o el personal docente como agentes de cambio. Ante algunas discrepancias, estos autores proponen intentar crear un puente entre los contenidos y los programas educativos específicos de la cada disciplina.

Como señala la UNESCO (2020), hay que garantizar que todos los estudiantes estén presentes, participen y tengan éxito en el sistema educativo. Al mismo tiempo, es necesario detectar y eliminar las barreras que impiden este proceso, siempre teniendo una mayor sensibilidad hacia las personas que puedan tener un riesgo más alto de exclusión o fracaso en el sistema educativo.

Las TIC juegan un papel clave en el proceso de inclusión a todos los niveles (Báez & Clunie, 2019), ya que están siendo muy relevantes tanto en el desarrollo de las relaciones interpersonales como en el incremento del interés y motivación por aprender del alumnado (Hersh et al., 2020).

Aguirre-Canales et al. (2021), en su revisión sistemática de estudios empíricos de revistas indexadas (Scielo, Scopus, Ebsco y Dialnet, del 2010 al 2019) sobre la formación continua de docentes en los niveles de educación básica infantil en América Latina, nos comentan que la formación continua se mantiene vigente. Así mismo, exponen que

el docente analiza los efectos de las innovaciones, adaptando su trabajo y desarrollando nuevas estrategias de enseñanza atendiendo a las necesidades del contexto individual así como teorías de renovación permanente en conocimientos pedagógicos (Núñez-Rojas, 2019; González-Fernández, Zabalza-Cerdeiriña, Medina-Domínguez y Medina-Rivilla, 2019) por lo que la formación permanente se ha transformado en un proceso encaminado a la sustitución y actualización de competencias inicialmente alcanzadas, siendo de necesidad actualizarlos para responder a los cambios del contexto social (Chávez y Vieira, 2020; Aneas Novo, Sánchez Rodríguez & Sánchez Rivas, 2019; Pérez-Van-Leenden, 2019; Escudero, Gonzales y Ramírez,

2018). De esta manera, la formación continua es considerada relevante en las políticas educativas, decisiva para la modernización de los organismos escolares logrando alcanzar la eficacia educativa (Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas, 2017). (Aguirre-Canales et al. ,2021, p. 102).

En definitiva, la formación continua del profesorado dentro de la escuela inclusiva es un deseo y una necesidad constante en la que deben implicarse la distintas instituciones públicas y privadas.

7. Agradecimientos

El presente trabajo de investigación surge en el marco de un proyecto europeo EURODDIP-e, (2018-1-ES01-KA291-) de la Unión Europea y liderado por la Universidad de Burgos, "European Diversity Design for Inclusive Education", de ahí nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que lo han hecho posible.

Referencias

- Aguirre-Canales, V. I., Gamarra-Vásquez, J. A., Lira-Seguín, N. A. M., & Carcausto, W. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática. *Revista de investigación Valdizana*, 15(2), 101-111. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.890>
- Alderete, M.V., Di Meglio Berg, G.A., & Formichella, M.M. (2017). Acceso a las TIC y rendimiento educativo: ¿una relación potenciada por su uso? Un análisis para España. *Revista de Educacion*, 377, 54-79. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-377-353>
- Alonso, L. (2016). Políticas de la Unión Europea en materia de formación continua del profesorado. En Carrillo i Flores, I. (Coord.). *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 305-311). file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-PolíticasDeLaUnionEuropeaEnMateriaDeFormacionConti-5789084.pdf
- Báez, C., & Clunie, B. (2019). Una mirada a la Educación Ubicua. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 325-344. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22422>
- Blanco-García, M., Ramos-Pardo, F. J., & Sánchez-Antolín, P. (2018). Situación de la integración de las TIC en los centros educativos. *Un estudio de casos. Digital Education Review*, 34, 27-43. <https://doi.org/10.1344/der.2018.34.27-43>.
- Caballero, F., & Díaz, V. (2014). *Investigación sobre las necesidades formativas de los docentes en la educación de estudiantes con discapacidad*. Fundación ONCE.
- Cabero, J. (2014). La formación del profesorado en TIC: Modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido). Sevilla: Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 46, 253-254. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61625>
- Cabero, J., & Barroso, J. (2015). *Nuevos retos en tecnología educativa*. Síntesis, S.A.
- Comisión Europea (2007). *COM(2007) 392 final. Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:c11101>
- Comisión Europea (2015). *La profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas*. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/17191.pdf
- De Castro, C. (2012). El futuro de las tecnologías digitales aplicadas al aprendizaje de personas con necesidades educativas especiales. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 32. <http://www.um.es/ead/red/32>
- Díaz-García, I., Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., & Orellana, N. (2020). La relación entre las competencias TIC, el uso de las TIC y los enfoques de aprendizaje en alumnado universitario de educación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 549-566. <https://doi.org/10.6018/rie.409371>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rife.46.2017>
- Escudero, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 21(3). file:///C:/Users/Usuario/Downloads/59785-Texto%20del%20art%C3%ADculo-191849-1-10-20180208.pdf
- Eurostat (2021). Pupils enrolled in primary education by sex, type of institution and intensity of participation. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uae_enrp04/default/
- Fernández, J. M., & Colmenero, M. J. (2016). ICT and inclusive education: Attitudes of the teachers in secondary education. *Journal of Technology and Science Education*, 6(1), 19-25. <https://doi.org/10.3926/jotse.208>
- Fernández-Cruz, F., & Fernández-Díaz, M. (2016). Generation Z's teachers and their digital skills. [Los docentes de la generación Z y sus competencias digitales]. *Comunicar*, 46, 97-105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- Fombona, J., Pascual, M.A., & Ferreira, M.F.M. (2012), Realidad aumentada, una evolución de las aplicaciones de los dispositivos móviles. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 197-210. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/22659>
- García-Valcárcel, A., & Tejedor Tejedor, F. J. (2017). Percepción de los estudiantes sobre el valor de las TIC en sus estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento. *Educación XX1*, 20(2), 137-159. <https://doi.org/10.5944/educXX1.13447>
- González J., Espuny, C., de Cid, M. J., & Gisbert, M. (2012). INCOTIC-ESO. Cómo autoevaluar y diagnosticar la competencia digital en la Escuela 2.0. *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 287-302. <https://doi.org/10.6018/rie.30.2.117941>
- Hersh, M., Leporini, B., & Buzzi, M. (2020). ICT to Support Inclusive Education. En K. Miesenberger, R. Manduchi, M. Covarrubias & P. Peñáz. (Ed.), *Computers Helping People with Special Needs* (pp. 123-128). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58805-2_15
- Leiva, J.J., & Moreno, N.M. (2015). Tecnologías de geolocalización y realidad aumentada en contextos educativos: experiencias y herramientas didácticas. *Didáctica, Innovación y Multimedia (DIM)*, 31, 1-18. <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/291534>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 340, 30/12/2020).
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2015). Comprometerse con las opiniones de los estudiantes: ¿un catalizador para un desarrollo docente poderoso? *Enseñanza y formación del profesorado*, 51(2), 246–255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>
- Navarro, I., González, C., López, B., & Botella, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.183971>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2019*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Orozco, G.H., Tejedor, F., & Calvo, M.I. (2017). Meta-análisis sobre el efecto del software educativo en alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 35-52. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/rie.35.1.240351>
- Pérez, A. y Rodríguez, M. J. (2016). Evaluación de las competencias digitales autopercibidas del profesorado de educación primaria en Castilla y León. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 399-415. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.215121>
- Pozuelos, F., Rodríguez, F., & Travé, G. (2012). El enfoque interdisciplinar en la enseñanza universitaria y aprendizaje basado en la investigación. Un estudio de caso en el marco de la formación. *Revista de Educación*, 357, 561-585.
- Ruiz, I., Santos, R., Carramolino, B., & García, S. (2008). Virtudes y desventajas de un equipo interdisciplinar ante el nuevo reto del EEES. Aportaciones a los procesos de innovación y a la integración de las TIC. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(2), 143-157.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://es.unesco.org/gem-report/node/3025>.
- Vega-Gea, E., Calmaestra, J., & Ortea -Ruiz, R. (2021). Percepción docente del uso de las TIC en la Educación Inclusiva. Teacher perception on the use of ICT in Inclusive Education. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 62, 235-268. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.90323>
- Zizka, L. & Varga, P. (2020). Education 2030: Aligning Sustainable Development Goals (SDGS) to and for Higher Education. *XII International Conference on Education and New Learning Technologies*. EDULEARN20, 279–284, <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.0134>