



Atención a la diversidad e inclusión educativa. Un análisis desde el sistema educativo de las Islas Canarias¹

Pedro José Carrillo- López^{2*}

Universidad de Murcia, España

María García-Perujo³

Universidad de la Laguna, España

*Autor de correspondencia: pj.carrillolopez@um.es

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Carrillo-López, P. & García-Perujo, M. (2024). Atención a la diversidad e inclusión educativa. Un análisis desde el sistema educativo de las Islas Canarias. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 8(14), 51-69. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog24.02081404>

Recibido: febrero 2 de 2023/ **Revisado:** agosto 16 de 2023/ **Aceptado:** noviembre 11 de 2023

¹ Artículo de investigación derivado del proyecto de investigación holístico: "La Docencia Compartida como estrategia para la inclusión educativa", desarrollado por los autores sin financiación externa en su afán de mejorar la calidad y rigor de su praxis educativa.

² Doctor en Educación, Universidad de Murcia (Sobresaliente Cum Laude). Funcionario de carrera en el área de Educación Física en el CEIP Pérez de Valero (Tenerife). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0063-7645>. Email: pj.carrillolopez@um.es, Fuerteventura, España.

³ Máster en Educación inclusiva, Universidad de Huelva y máster TIC, Universidad de la Laguna. Funcionaria de carrera en el área de Educación Inclusiva en el IES Corralejo (Fuerteventura). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5977-7493>. Email: magarpery@canariaseducacion.es, Fuerteventura, España.

Resumen: La diversidad en el ser humano es un hecho natural, complejo, múltiple y que, por consiguiente, es una realidad inevitable en la escuela. Es ineludible a la educación, está presente en nuestras aulas y ha de ser atendida por todo el profesorado bajo los principios de inclusión y equidad. A lo largo de este manuscrito se enmarcan los conceptos de diversidad, integración e inclusión, haciendo referencia brevemente a las fechas históricas más relevantes relacionadas con dichos términos en el modelo educativo aplicado en las Islas Canarias en la etapa de Educación Obligatoria, ya que las primeras etapas de la vida suponen un período crítico donde se producen múltiples transformaciones físicas, sociales y psicológicas que pueden afectar notablemente al desarrollo integral del alumnado. Asimismo, se analiza la gestión organizativa del aula inclusiva y las bases de la enseñanza, tratando de redefinir la figura del profesor de Pedagogía Terapéutica. Con base en esta figura surgen algunos interrogantes: ¿cuándo apoyar?, ¿cómo apoyar? o ¿a qué tipo de alumnado apoyar? En conclusión, se extrae que, sobre estas cuestiones, sigue habiendo disparidad de opiniones sobre la necesidad o no de intervenir dentro o fuera del aula ordinaria. Aún existen muchas lagunas de investigación en cuanto a la intervención del docente de Pedagogía Terapéutica dentro del aula; por ello, futuros estudios de intervención deben aportar mayor luz ante estas cuestiones porque es clave plasmar la discusión más allá de estos factores, ya que limita y reduce el problema.

Palabras clave: educación inclusiva (Tesauros); apoyo educativo, coenseñanza, profesorado (Palabras clave sugeridas por los autores)

Attention to diversity and educational inclusion. A look from the Canary Islands

Abstract: The diversity within human beings is a natural, complex, and multifaceted fact, and therefore, it is an unavoidable reality in schools. It is inherent to education, present in our classrooms, and must be addressed by all teachers under the principles of inclusion and equity. Throughout this manuscript, the concepts of diversity, integration, and inclusion are framed, briefly referencing the most relevant historical dates related to these terms in the educational model applied in the Canary Islands during compulsory education, as the early stages of life represent a critical period where multiple physical, social, and psychological transformations occur that can significantly affect the comprehensive development of students. Likewise, the organizational management of the inclusive classroom and the foundations of teaching are analyzed, seeking to redefine the role of the Therapeutic Pedagogy teacher. Based on this role, some questions arise: when to provide support, how to provide it, or what kind of students to support? In conclusion, it is inferred that, regarding these issues, there is still a disparity of opinions about the necessity or not to intervene within or outside the regular classroom. There are still many research gaps regarding the intervention of the Therapeutic Pedagogy teacher within the classroom; therefore, future intervention studies should shed more light on these issues, as it is crucial to expand the discussion beyond these factors, as it limits and reduces the problem.

Keywords: inclusive education (Thesaurus); educational support, co-teaching, teaching staff (Keywords suggested by the authors)

Atenção à diversidade e à inclusão educativa. Uma análise desde o sistema educativo das Ilhas Canárias

Resumo: A diversidade no ser humano é um fato natural, complexo, múltiplo e, portanto, uma realidade inevitável na escola. É inelutável que a educação, está presente em nossas salas de aula e deve ministrada por todo o corpo docente sob os princípios de inclusão e equidade. Ao longo deste manuscrito são destacados os conceitos de diversidade, integração e inclusão, fazendo breves referências aos encerramentos históricos mais relevantes relacionados com esses termos no modelo educacional aplicado nas Ilhas Canárias na fase de Educação Obrigatória, pois as primeiras etapas da vida representam um período crítico onde ocorrem múltiplas transformações físicas, sociais e psicológicas que podem afetar significativamente o desenvolvimento integral dos alunos. Da mesma forma, analisa-se a gestão organizacional da sala de aula inclusiva e os fundamentos do ensino, tentando redefinir a figura do professor de Pedagogia Terapêutica. Com base nessa figura, surgem algumas questões: quando apoiar? como apoiar? ou que tipo de alunos apoiar? Em conclusão, se estabelece sobre essas questões que ainda há disparidade de opiniões sobre a necessidade ou não de intervir dentro ou fora da sala de aula regular. Ainda existem muitas lacunas de pesquisa quanto à intervenção do professor de Pedagogia Terapêutica dentro da sala de aula; portanto, futuros estudos de intervenção devem trazer mais luz a essas questões, pois é crucial expandir a discussão além desses fatores, já que isso limita e reduz o problema.

Palavras-chave: educação inclusiva (Tesauros), apoio educativo, ensino colaborativo, corpo docente (palavras-chave do autor).

Introducción

En primera instancia, para aproximarse al concepto de diversidad desde el ámbito social se hace referencia al concepto facilitado por la Real Academia Española (2023), quien define la diversidad como la “variedad, desemejanza, diferencia, abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas” (párrs. 1-2). Su estudio está condicionado a determinadas características y diferencias infinitas que podemos ser o tener, inclusive aquellas estables o variables en el tiempo; raza, género, etnia, edad, religión, orientación sexual, diversidad funcional, apariencia física, lengua, estilo de vida, estatus económico, entre otras, en función de los contextos en los que nos movamos y relacionemos.

Dentro del marco legislativo, la Ley 6/2014 de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, señala que la atención a la diversidad “se entiende como el conjunto de actuaciones

educativas dirigidas a favorecer el progreso educativo del alumnado, teniendo en cuenta sus diferentes capacidades, ritmos y estilo de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales y económicas, culturales, lingüísticas y de salud” (Artículo 41, n° 2).

Asimismo, a nivel social, la diversidad en el ser humano se entiende como un hecho natural, complejo, múltiple y que, por consiguiente, es una realidad inevitable en la escuela. Cada escolar es único, con unas capacidades y características personales distintas que provocan una forma de aprender diferente (Castro Zapata et al., 2023).

La sociedad, como ente dinámico en constante cambio, busca medios y formas para potenciar su desarrollo, entre ellos, la educación de calidad con equidad para todos. De este modo, al encargarse de la formación integral del ciudadano, al docente se le atañe la función de construir y fomentar saberes, conocimientos, valores, técnicas, actitudes, aptitudes y competencias para el desempeño del ser humano en los diferentes espacios en los cuales se desenvuelve (Castro-Zapata et al., 2023). Ante este escenario, la acción educativa debe abarcar y adaptarse a todas estas características y ritmos de aprendizaje e intentar fomentarlas de forma positiva en las aulas dentro de un marco educativo que siga los principios de inclusión y equidad (Muntaner, 2014) garantizando, de este modo, el desarrollo integral del alumnado y contribuyendo a una mayor cohesión social (Duk, 2017).

Una vez definido brevemente el término de diversidad, se va a analizar el salto que existe entre la integración a la inclusión como proceso clave de todo contexto educativo. Ambos términos suponen distintas perspectivas derivadas de diferentes modelos de intervención. El primero supuso en su momento un gran cambio a nivel educativo y social, pero demostró su ineficacia y sus limitaciones en relación al modelo médico de explicación de la discapacidad sobre el que se sustenta (Plasencia-Díaz, 2021; Plancarte, 2017). El segundo, retoma el modelo social y se basa en la aceptación de la diversidad, reconociendo que es la escuela quien debe adaptarse al alumnado y no a la inversa. En suma, hablar de integración no es hablar de educación inclusiva, sino de un proceso en el que se aprende a vivir con las diferencias de cada uno (Rubio, 2017; Carrillo-López y García-Perujo, 2021a).

Desde los años 90, los conceptos de inclusión y educación inclusiva han alcanzado gran valor en los discursos políticos y educativos, enfatizando en los principios y tendencias recomendados en las declaraciones oficiales de las distintas organizaciones internacionales y comisiones educativas, señalando cambios significativos en la forma de considerar el papel y la función tanto de la escuela como del profesorado en la sociedad actual. Entre las mismas destacan: el Informe Warnock; la Conferencia Mundial sobre Educación para todos en Tailandia, siendo una de las pioneras en dar a conocer lo que era la educación inclusiva; la Conferencia Mundial sobre NEE: acceso y calidad; la Declaración de Salamanca; el Foro Mundial de Educación-El compromiso de Dakar o la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, entre otras (López-Melero, 2008; Carrillo-López y García-Perujo, 2021b).

Prácticamente en todas ellas se reafirma el derecho a una educación inclusiva de todos los alumnos y alumnas en los centros ordinarios, a todos los niveles de la educación y durante toda la vida, considerando que corresponde la proporción del apoyo necesario, en última instancia, a los responsables de la educación (Miquel et al., 2002).

A su vez, la educación inclusiva requiere de cambios significativos en la forma de desarrollar prácticas pedagógicas efectivas, es decir, metodologías o enfoques pedagógicos que garanticen y faciliten la inclusión, la participación y el aprendizaje de todos y todas en las aulas, ya que no se puede transformar la escuela haciendo siempre lo mismo (Ainscow y Messiou, 2018; Carrillo-López y Hernández-Gutiérrez, 2022b).

En este sentido, cualquier aula puede ser inclusiva, ya que la inclusión es transformación, no solo a nivel del alumnado, sino también a nivel de sistema. Para ello, se tienen que reformular las bases de la enseñanza, con el fin de que todo el alumnado tenga cabida. Y ello implica, principalmente y necesariamente, un desplazamiento hacia el trabajo dentro del aula de la figura del profesor de Pedagogía Terapéutica (PT) (Navarro-Montaña, 2017).

Siguiendo este hilo argumental, tradicionalmente numerosos pedagogos como Montessori, Decroly o Freinet, se observa que el aula es un lugar predilecto para crear prácticas activas, diversas, cooperativas y relacionadas con las vivencias del alumnado. En la actualidad, respecto a esta idea, se debe considerar el aula como un espacio dinámico, inspirador y solidario, en el que se intercambian experiencias y culturas, en el que todos “cabem” y tienen mucho que aportar, orientando los procesos de enseñanza-aprendizaje (en adelante, E-A) y determinando el clima escolar de la misma, siempre y cuando se le proporcionen las oportunidades adecuadas (García-Molier et al., 2018).

López-Florit (2023) reflejan la necesidad del conocimiento de la individualidad del alumnado con diversidad para poder establecer la intervención educativa más adecuada y eficaz, que promueva la calidad de vida del discente con diversidad funcional y, por consiguiente, la de sus familias. Desde esta perspectiva, el ámbito escolar se considera un espacio de desarrollo individual y social. Para ello, se precisa que la intervención pedagógica se centra en proporcionar respuestas a las necesidades particulares tanto a nivel académico como a escala cognitivo-social-emocional.

De acuerdo con estas ideas, el profesorado adquiere una gran responsabilidad, en la cual se debe ir incluyendo metodologías innovadoras y nuevas estrategias organizativas que transformen su labor docente (Sola Martínez y López Urquizar, 2000) con las que se pueda ir rompiendo con la enseñanza tradicional (de mismos elementos curriculares, mismos apoyos, misma motivación para todos) que poco tiene que ver con la atención a la diversidad. Además, se debe buscar la personalización del proceso de Enseñanza-Aprendizaje y, por ende, se dará origen al concepto de “pedagogía inclusiva” (Echeíta, 2017).

En este sentido, Puigdemívol (1998) resalta que la institución educativa al completo es la pieza clave hacia el progreso que se necesita para alcanzar una escuela inclusiva, siendo en última instancia las aulas donde se alcanza la misma. A este aspecto, Ainscow (2017) complementa que en un aula donde se trabaja respetando y atendiendo a la diversidad se debe partir de los siguientes factores organizativo-didácticos para que el aprendizaje sea adquirido por todos: i) la disposición del aula y de los materiales; ii) la metodología de trabajo y su idoneidad para el grupo-clase; y iii) las concreciones horarias (tiempos de trabajo simultáneo, individual, apoyo fuera del aula, trabajo sin apoyo).

En esta misma línea, el trabajo elaborado por Leroux y Paré (2016) en respuesta a lo que implica un aula inclusiva, matiza que se deben tener en cuenta los espacios, los modos de trabajo, los criterios para agrupar al alumnado, los tiempos y los recursos, tanto materiales como personales.

Por tanto, el objetivo de este artículo fue enmarcar los conceptos de diversidad, integración e inclusión, haciendo referencia brevemente a las fechas históricas más relevantes relacionadas con dichos términos en Canarias en la etapa de Educación Obligatoria, ya que las primeras etapas de la vida suponen un período crítico donde se producen múltiples transformaciones físicas, sociales y psicológicas que pueden afectar notablemente al desarrollo integral del alumnado. Asimismo, como objetivo específico se pretende analizar la gestión organizativa del aula inclusiva y las bases de la enseñanza, tratando de redefinir la figura del profesor de Pedagogía Terapéutica.

Método

Tipo de estudio

El presente trabajo es una revisión de literatura.

Estrategia de búsqueda

El proceso de búsqueda se centró en el período recogido entre 1950 (desde que en el año 1950 se inició el proceso de integración educativa) y 2024, año en el que se realiza esta revisión bibliográfica. La búsqueda se llevó a cabo en las siguientes bases de datos: *Academic Search Complete*, *Education Research Complete*, Fuente Académica Premier, Dialnet, REDIB, *Google Scholar*, REBIUM Red de Bibliotecas Universitarias, TESEO y *PsycARTICLES*.

Se utilizaron palabras clave como: pedagogía, didáctica, inclusión educativa, legislación, recursos, programas de intervención y enseñanza, escolares, apoyo educativo, coenseñanza, educación inclusiva, entre otras. Se empleó también su traducción al inglés.

Criterios de inclusión

Se emplearon los siguientes criterios: 1) estar publicados entre 1950 y 2024; 2) tener como objetivo el análisis de la temática en el área de educación; 3) ser artículos originales o revisiones teóricas; 4) estar escritos en español o inglés; y 5) artículos que mostraran texto completo en su versión digital.

Selección de estudios

De los 424 manuscritos seleccionados inicialmente, se consideró solamente incluir un total de 46 artículos representativos de la temática. Esta selección fue llevada a cabo por un panel de expertos formado por tres profesores con un mínimo de dos años de experiencia docente en el ámbito universitario y cinco años de experiencia en el ámbito de la investigación.

Discusión y análisis

La normativa vigente en España, en 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, a lo largo de la misma y de su artículo 75 (Inclusión educativa, social y laboral) se extrae que, sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todo el alumnado, se adoptará la educación inclusiva como principio fundamental, con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender.

Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera. Asimismo, se señala que en esta etapa de educación obligatoria se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa; en la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, participación y convivencia; en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas tan pronto como se detecten cualquiera de estas situaciones.

Estos apartados derivan de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE), y posteriormente la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante, LOMCE), donde hacen referencia al término Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), como aquel alumno que, por presentar NEE, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, por incorporación tardía al sistema educativo, o

por condiciones personales o de historia escolar, demandan una atención educativa diferente a la ordinaria para poder alcanzar un desarrollo integral de acuerdo a sus capacidades personales.

Por su parte, Canarias en el Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias; en la Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; y en la Resolución de 9 de febrero de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares, recogen y comparten las definiciones de los términos de NEAE y NEE.

Dentro de esta atención educativa, se debe abogar por el desarrollo de todo el alumnado, independientemente que presente o no NEAE. Multitud son los factores que inciden en el proceso de E-A de los mismos y en cualquier momento, cualquier alumno o alumna es susceptible de necesitar un apoyo o una atención más personalizada por parte de algún especialista, en función de sus circunstancias o situaciones personales. Por tanto, la única premisa sobre la que debe partir cualquier actuación pedagógica es que el alumnado sea el protagonista del proceso educativo (Arnáiz et al., 2015).

El alumnado como agente educativo y participante activo en los centros escolares se convierte en una pieza clave para la transformación del sistema educativo en aras de construir y promocionar una escuela inclusiva (Adderley et al., 2015). Al poner el foco de atención en el alumnado, teniendo en cuenta sus opiniones y potenciando sus actitudes y capacidades, se provocan mejoras en los procesos de inclusión.

Sin embargo, un gran porcentaje de los apoyos continúan realizándose fuera del aula ordinaria, ya que no existen prácticas y culturas inclusivas sólidas a nivel de centro que permitan introducir transformaciones metodológicas profundas (Simón et al., 2018). Por todo ello, el profesorado debe formular procesos de reflexión-investigación-acción, y valorar la diversidad como una oportunidad para buscar nuevas formas de enseñar (Calderón Almendros et al., 2016; Sagner-Tapia, 2018).

Para alcanzar una docencia compartida entre el profesorado de Pedagogía Terapéutica y el profesorado de aula/materia se debe partir desde la organización del centro educativo y propiciar condiciones de planificación minuciosa de la misma entre los distintos agentes educativos (Carrillo-López y García-Perujo, 2021a). En este sentido, el estudio de la formación de los docentes es de suma importancia para alcanzar una educación de calidad (Aguirregabiria-Barturen, 2023; Carrillo-López y Hernández-Gutiérrez, 2022a).

Por tanto, el sistema educativo necesita de docentes reflexivos con el fin de generar aulas inclusivas. De acuerdo a la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes de Ca-

narias, la etapa de la ESO integra, junto con la Educación Primaria, la enseñanza básica. Es una etapa obligatoria y gratuita, que abarca desde los 6 a los 16 años y consta de diez cursos académicos. En la misma se integran docentes con niveles, especialidades y tradiciones muy diversas, produciéndose un distanciamiento entre las culturas profesionales, lo que dificulta el trabajo interdisciplinar y en equipo entre docentes (Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz, 2017).

En este sentido, cabe resaltar que las actitudes y percepciones de los docentes constituyen un elemento concluyente para el triunfo de políticas más inclusivas. Actualmente, se sigue encontrando centros educativos donde una minoría continúa en los márgenes de la exclusión (Florian y Beaton, 2018).

Por ello, la pedagogía inclusiva debe centrarse en el análisis del docente, cómo lo hace y por qué opta por la participación de todos en la vida del aula ordinaria (Florian, 2014). Este pensamiento pedagógico es posible y depende de lo que “crea” (expectativas y confianza en los alumnos), “sepa” (sobre cuestiones teóricas, políticas y legislativas) y “haga” (traducir los conocimientos en acciones) el profesorado (Juma et al., 2017; Bjørnsrud y Nilsen, 2019; Messiou et al., 2016).

En consonancia, Echeíta (2017) resalta que los docentes que son eficaces en responder a la diversidad de los estudiantes utilizan un amplio abanico de enfoques didácticos, entre los que escogen aquellos que juzgan apropiados para una clase específica. Para realizar esta elección se debe tener en cuenta algunos factores interconectados entre sí, como la materia que se imparte, la edad y la madurez del grupo-clase, las condiciones ambientales del aula y los recursos disponibles.

Además, Spratt y Florian (2015) añaden y definen que las acciones o prácticas didácticas son posibilidades que un docente origina para que todos los escolares aprendan, participen, construyan el conocimiento, progresen y se sientan en igualdad de condiciones, sin excepción. Asimismo, el vínculo emocional y la propia motivación puede provocar en el alumnado un compromiso social y variedad de experiencias, tanto dentro como fuera del contexto escolar (Yin et al., 2017; Brien et al., 2017; Sheehy y Budiyanto, 2015; Nind y Lewthwaite, 2018).

A su vez, en el ámbito de la evaluación, el docente inclusivo debe llevar a cabo una evaluación formativa y continua que favorezca la metacognición, la motivación, la flexibilidad y permita aprender del error. Es decir, una evaluación auténtica que atienda a la autoevaluación y fortalezca tanto a él como a los escolares (Bourke, 2016).

Para ello, el docente debe actuar de forma reflexiva como un observador participante, originando andamiajes, a través de la grabación de vídeos de sus clases, escribiendo diarios personales, registrando conversaciones dialógicas, escuchando las voces de su alumnado, flexibilizando su programación, poniendo en práctica metodologías innovadoras junto con docentes

especializados (Gómez-Zepeda et al., 2017). Todo ello, buscando la responsabilidad, la toma de decisiones y participación del alumnado en el proceso educativo (Petrie et al., 2018).

Sin embargo, la investigación educativa reciente y la legislación actual no aportan soluciones a las barreras que existen en los centros educativos y en las prácticas docentes reales, provocando incongruencias en la inclusión real del alumnado (Souto-Manning, 2017; Florian y Beaton, 2018). En este sentido, el estudio aportado por Soler- Cifuentes et al., (2021) refleja que el alumnado debe aprender a dirigir y controlar sus pensamientos, sentimientos y acciones para obtener un aprendizaje autorregulado mediante estrategias motivacionales.

Por ello, se debe iniciar un cambio dentro del profesorado de Pedagogía Terapéutica al profesorado de Pedagogía Inclusiva. Es decir, el profesorado de PT o más conocido en Canarias como profesorado especialista de apoyo a las NEAE, es considerado como el protagonista del cambio, como el principal eje vertebrador de una verdadera educación inclusiva, a través de cambios en sus funciones, sus roles y el tipo de apoyo que puede ejercer dentro de las aulas ordinarias. De ahí, también surge la necesidad del cambio en el término de estos profesionales, ya que hablar de *profesorado de Pedagogía Terapéutica* es hablar de Educación Especial y discapacidades (Gil Noguera y Hernández, 2019) y tiene una connotación más relacionada con la salud que con la educación y la inclusión, incluyendo al alumnado con una serie de características, necesidades y/o dificultades en el paradigma del déficit y la segregación (Carmona, 2017). Por lo tanto, dentro de una escuela inclusiva, que es lo que se pretende conseguir continuamente desde antaño hasta nuestros días, sería una buena opción denominarlo como *profesorado de Pedagogía Inclusiva*.

Multitud de autores han descrito las funciones del perfil de este docente en los centros y la transformación sufrida en sus roles a lo largo de la historia de la educación especial. En la práctica son muy variadas y no siempre contempladas por la propia Administración que, en último término, es quien crea y reglamenta sus funciones y su papel en los centros (Biedma Aguilera y Moya Maya, 2015), así como el tipo de apoyo que pueda realizar. Es decir, desde un perfil especialista a uno más colaborativo, o incluso, desde un perfil centrado en el alumnado con NEE, a otro más curricular (Parrilla-Latas, 1996; Miranda-Contreras et al., 2021). En consonancia a esta autora, Puigdellívol (1998) indicó que las funciones del PT habían ido evolucionando desde situaciones individuales y deficitarias hasta enfoques basados en la escuela inclusiva y desde posturas terapéuticas a posturas curriculares.

Una escuela inclusiva requiere de transformaciones profundas a nivel curricular y organizativo (Burks-Keeley y Brown, 2014), encauzándonos hacia modelos de apoyo acordes entre el profesorado de aula-materia y el profesorado de apoyo a las NEAE dentro de las aulas ordinarias.

En este sentido, Muntaner (2014) señala tres sugerencias para el profesorado de PT:

1. Realizar una docencia compartida con el profesorado de aula-materia a través de la reflexión, el diálogo, la confianza y un ambiente de aula positivo.
2. Participar de forma activa en la cultura del centro.
3. Entrar en las aulas ordinarias como profesorado que atiende a todos y a todo, colaborando y aportando su formación y experiencia, no como un especialista en Educación Especial.

De esta forma, se realizaría el apoyo del alumnado que presenta NEAE preferentemente en el entorno de su grupo-clase, como se indica en la legislación autonómica (en el caso de la comunidad canaria, en la Orden de 13 de diciembre de 2010, Capítulo VI, artículo 26) y el artículo 3 del Decreto 25/2018 y, por tanto, surgen algunos de los interrogantes como: ¿cuándo apoyar?, ¿cómo apoyar? o ¿a qué tipo de alumnado apoyar?

Ante estas preguntas, han surgido en Canarias los Programas educativos de atención a la diversidad e inclusión educativa en Canarias, tales como el programa esTEla: programa de Orientación y Refuerzo para el Avance y Apoyo en la Educación.

Este plan, según la Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad por la que se autoriza la puesta en marcha del Programa esTEla y se establecen los requisitos de solicitud, el procedimiento de selección y las condiciones para su desarrollo en centros públicos que imparten las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias. El programa esTEla se desarrolla en distritos escolares conformados por centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias que imparten las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

En el anexo I de la citada resolución se indica que, el Programa esTEla surge de la necesidad de favorecer el éxito escolar del alumnado en su tránsito entre las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, y entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, prestando atención a cuatro aspectos fundamentales:

- Entender el proceso de transición entre etapas como un proceso global, interdisciplinar y continuo a lo largo de la escolarización del alumnado.
- Aplicar la docencia compartida como estrategia favorecedora de la inclusión, la igualdad de oportunidades y el desarrollo competencial del alumnado, continuando con la dilatada experiencia de esta Consejería en programas previos de similares características.
- Considerar el trabajo por distritos como un aspecto esencial para garantizar la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la transición del alumnado. Es por

ello que este programa priorizará las coordinaciones entre los centros integrantes de los distritos para llevar a cabo aquellos acuerdos necesarios que favorezcan la transición del alumnado en cualquier etapa educativa.

- Prestar atención al desarrollo del ámbito socio-afectivo del alumnado, con el fin de ofrecer de esta manera una mejor respuesta a sus necesidades en el proceso de transición entre etapas.

El Programa esTEla se fundamenta en el trabajo coordinado de los centros adscritos a un mismo distrito escolar. Esta coordinación persigue favorecer los procesos de transición del alumnado entre las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Los centros educativos pertenecientes a un mismo distrito deberán solicitar la participación en el Programa esTEla de forma conjunta. Una vez seleccionados, cada uno de los distritos participantes deberá constituir una Comisión de Coordinación esTEla, que será la responsable de llevar a cabo las funciones establecidas en el apartado 6.1 de esta resolución. Asimismo, se elegirá un docente coordinador o coordinadora esTEla para llevar a cabo las funciones recogidas en el apartado 7.1 de esta resolución. Cada centro participante recibirá una dotación de profesorado esTEla, que será el encargado de desarrollar el programa en el aula mediante la docencia compartida.

Se considera Pareja Pedagógica al profesorado que ejerce la docencia compartida junto al Profesorado esTEla en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta resolución se indica que corresponderá a las Parejas Pedagógicas el cumplimiento de las siguientes funciones:

- a) Ejercer la docencia compartida junto al Profesorado esTEla en los diferentes contextos de aprendizaje que se desarrollen.
- b) Participar en la aplicación del Plan de Transición de Distrito en los centros educativos.
- c) Planificar, coordinar y realizar, junto al Profesorado esTEla, el Plan de Trabajo y aquellas acciones destinadas al desarrollo del programa.
- d) Asistir al itinerario formativo del Programa esTEla establecido en el Plan de Formación en Centros.
- e) Fomentar acciones que propicien la implicación de las familias, así como de toda la comunidad educativa.
- f) Participar en el seguimiento y evaluación del Programa esTEla.

Asimismo, la Consejería de Educación canaria, ha creado el programa Impulsa, el cual nace como medida de atención a la diversidad encaminada a favorecer el éxito escolar del alumnado, vista la necesidad de apoyar al profesorado que imparte docencia en el segundo ciclo de la Educación Infantil y los dos primeros niveles de la Educación Primaria.

La atención a la diversidad se entiende, en el marco de la Ley Canaria de Educación no Universitaria, como el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a favorecer el progreso educati-

vo del alumnado, teniendo en cuenta sus diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales y económicas, culturales, lingüísticas y de salud.

La diversidad constituye una realidad en los centros educativos que ha de ser atendida por todo el profesorado. La adecuada respuesta educativa a todo el alumnado se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza su desarrollo, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social.

La atención a la diversidad es una necesidad que abarca todas las etapas educativas y a todo el alumnado. De este modo, las medidas y acciones para la atención a la diversidad deben ajustarse, entre otros, a los principios de normalización de servicios, de flexibilidad en la respuesta educativa, de actuaciones de prevención desde edades más tempranas y de atención personalizada.

En ese sentido, la labor docente tiene que ver con estimular en el alumnado, predispuesta e intencionalmente, el potencial creativo a partir de una interpretación adecuada de su experiencia de vida. Potencial intrínseco a su naturaleza humana, es el de establecer relaciones y distinciones conscientes (reflexivas) para que se responsabilice de sus consecuencias. Pero esto no es posible mientras no se trabaje la formación del alumnado como ser humano consciente y autorreflexivo de su naturaleza biológica y cultural (Velasco -Orozco, 2021).

Bajo estas premisas, el Programa Impulsa centra sus actuaciones en la Educación Infantil y en los dos primeros niveles de la Educación Primaria al tener una especial relevancia en el desarrollo integral de la persona y en la prevención de desigualdades. Sus principales objetivos son:

1. Dotar al profesorado de estrategias que mejoren la coordinación entre la etapa Infantil y Primaria, con la finalidad de facilitar la transición del alumnado.
2. Optimizar la organización del centro de forma ordinaria, lo que supone planificar, coordinar y evaluar medidas inclusivas de atención a sus necesidades.
3. Implementar estrategias que faciliten el desarrollo y la adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática a través de la planificación e implementación de situaciones de aprendizaje.
4. Aplicar metodologías para conseguir la inclusión del alumnado y el respeto a sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, a través de la interrelación con sus iguales y con las personas adultas.
5. Ofrecer al profesorado herramientas y medidas específicas de atención a la diversidad de carácter inclusivo.
6. Reforzar la plantilla de los centros designados con la finalidad de apoyar el desarrollo personal y lograr el éxito escolar.
7. Ofrecer un protocolo de acogida al alumnado que se incorpora por primera vez al

centro educativo, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de adaptación y la planificación de actuaciones y medidas dirigidas a la comunidad educativa.

Asimismo, la comunidad autónoma de Canarias desarrolla el Plan PROA (Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo), destinado a los centros de Educación Primaria y Secundaria, el cual es concebido como un Programa de Cooperación Territorial entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las Comunidades Autónomas.

En este caso, el objetivo general de este programa es la puesta en marcha de un mecanismo de ayuda para el fortalecimiento de aquellos centros financiados con fondos públicos que afrontan una mayor complejidad educativa para apoyar las actuaciones de esos centros.

Principalmente, está dirigido a centros sostenidos con fondos públicos que imparten segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Básica (Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Ciclos Formativos de Grado Básico) y Bachillerato y que cumplan alguno de los siguientes requisitos:

1. Un porcentaje mínimo de alumnado vulnerable del 30%
2. Colectivos de Escuelas Rurales.
3. Centros situados en zonas con alta dispersión de la población o deprimidas social, económica o culturalmente.

Sin embargo, tras el análisis de este programa debe quedar de manifiesto que, la relación entre pedagogía, didáctica e investigación debe integrar de manera coherente los aspectos de organización y construcción de sociabilidades científicas que tengan como horizonte una participación política conjunta (Vega -Torres, 2021). En esta investigación se refleja que, educar en investigación acarrea problemas que van más allá de comunicar resultados. Las preguntas sobre qué se investiga y como se hace se define por la relación territorial del poder y del saber. Por tanto, la flexibilidad en el uso de información tanto por los currículos como por los materiales pedagógicos de investigación, puede llevar a la individualización de procesos formativos.

En este sentido, Viloría Rivera (2022), utilizando la metodología fenomenológica-hermenéutica de Max Van Manen, concluyó que la política pública de inclusión educativa no cuenta con las condiciones teóricas que Surel plantea como necesarias para su aplicación exitosa, análogas estas a las de emergencia y consolidación de un paradigma científico, tal y como se conciben en la obra de Thomas Kuhn. Todo esto en el marco de la necesaria reflexión, sobre la aplicación de la política, desde el aula como espacio en que tiene lugar el proceso inclusivo.

Conclusión

A lo largo de este manuscrito se han enmarcado los conceptos de diversidad, integración e inclusión, haciendo referencia brevemente a las fechas históricas más relevantes relacionadas con dichos términos en Canarias en la etapa de Educación Obligatoria, ya que las primeras etapas de la vida suponen un período crítico donde se producen múltiples transformaciones físicas, sociales y psicológicas que pueden afectar notablemente al desarrollo integral del alumnado.

Asimismo, se ha analizado la gestión organizativa del aula inclusiva y las bases de la enseñanza, tratando de redefinir la figura del profesor de Pedagogía Terapéutica. Con base en esta figura surgen algunos interrogantes: ¿cuándo apoyar?, ¿cómo apoyar? o ¿a qué tipo de alumnado apoyar?

Sobre estas cuestiones planteadas a lo largo del manuscrito, a pesar de las indicaciones recogidas en las normativas vigentes acerca del apoyo y las aportaciones de los principales autores descritos anteriormente sobre atención a la diversidad, sigue habiendo disparidad de opiniones sobre la necesidad o no de intervenir dentro o fuera del aula ordinaria con el alumnado NEAE. Por ello, se sugiere seguir profundizando en el análisis de estas cuestiones y que futuros estudios aporten mayor luz en cuanto a la intervención del docente de Pedagogía Terapéutica.

Referencias

- Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K. & Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106-121.
- Aguirregabiria-Barturen, F. J. (2023). Desarrollo de la competencia científica en educación primaria mediante la experimentación: aproximación a las prácticas del profesorado en formación. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 7(12), 144-156. <https://revedupe.unicesmag.edu.co/index.php/EDUPE/article/view/275>
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1).
- Ainscow, M. y Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal Education Change*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Arnáiz, P., De Haro, R. y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 103-122. <https://doi.org/10.14201/teoredu20162814560>
- Biedma Aguilera, P. E. y Moya Maya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 153-170.

- Bjørnsrud, H. y Nilsen, S. (2019). Joint reflection on action—a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 158-173.
- Bourke, R. (2016). Liberating the learner through self-assessment. *Cambridge Journal of Education*, 46(1), 97-111. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.101596>
- Brien, M., Blue, L. y Rowlands, D. (2017). My best possible learning self: Primary school children's perspectives on happiness and success in the classroom. *International Journal Of Pedagogies and Learning*, 12(1), 1-16. <https://eprints.qut.edu.au/115899>
- Burks-Keeley, R. G. & Brown, M. R. (2014). Student and Teacher Perceptions of the Five Co-Teaching Models: A Pilot Study. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 149-185.
- Calderón Almendros, I., Calderón Almendros, J.M. y Rascón Gómez, M. T. (2016). De la identidad del ser a la pedagogía de la diferencia. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 28(1), 45-60. <https://doi.org/10.14201/teoredu20162814560>
- Carmona, C. E. (2017). Educación inclusiva. Un paradigma Transformador. Pedagogías de la inclusión. *Forum Aragón: Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, (22), 28-31.
- Carrillo-López, P. J. y García-Perujo, M. (2021a). La docencia compartida como estrategia inclusiva real: Un análisis para su puesta en práctica. *Papeles salmantinos de educación*, (25), 39–61. <https://revistas.upsa.es/index.php/papeleseducacion/article/view/484>
- Carrillo-López, P. J. y García-Perujo, M. (2021b). Análisis legal, científico y educativo del uso de la docencia compartida en la etapa de Educación Secundaria en Canarias. *El Guiniguada*, (30), 154-167. <https://doi.org/10.20420/ElGuiniguada.2021.411>
- Carrillo-López, P. J. y Hernández-Gutiérrez, A. A. (2022a). Competencia digital de los docentes Canarios para atender a la diversidad funcional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 1-17. <https://doi.org/10.6018/reifop.496281>
- Carrillo-López, P. J. y Hernández-Gutiérrez, A. A. (2022b). TIC y diversidad funcional: conocimiento del profesorado de las Islas Canarias. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 97(36.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.90314>
- Castillo Escareño, J. R. (2017). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2).
- Castro-Zapata, E. I., Guateque - Londoño, J. F. y Londoño - Bonilla, P. (2023). Importancia y relación entre la educación integral, la calidad y la equidad educativa, y el directivo docente. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 6(11), 262-280. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061118>
- Duk, C. (2017). *Educar en la diversidad. Material de formación docente*. Ministerio de Educación del Brasil.
- Echeíta, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286- 294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>

- Florian, L. y Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884.
- García-Molier, O. M., Miravet, L. M. y Ribés, A. S. (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. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.293191>
- Gil Noguera, J. A. y Hernández, M. A. (2019). *Inclusión educativa: una mirada crítica al perfil del maestro especialista en pedagogía terapéutica*. IV Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI.
- Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., Sabando, D. & Puigdel·l·ivol, I. (2017). The role of the Support and Attention to Diversity Teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education*, 64, 127-138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.002>
- Juma, S., Lehtomäki, E. y Naukkarinen, A. (2017). Scaffolding teachers to foster inclusive pedagogy and presence through collaborative action research. *Educational Action Research*, 25(5), 720-736. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1266957>
- Leroux, M. y Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière éducation. <https://www.cheneliere.ca/fr/mieux-r-pondre-besoins-diversif-l-ves-9782765025801.html>
- Ley 6/2014 de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria.
- López-Melero, M. (2008) ¿Es posible construir una escuela sin exclusiones? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(1), 3-20.
- López-Florit, L. (2023). Reflexiones sobre los procesos de aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo en educación primaria. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 7(13), 157-179. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.11071309>
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., y Vitorino, T. (2016). Aprender de las diferencias: una estrategia para el desarrollo docente con respecto a la diversidad de los alumnos. *Efectividad escolar y mejora escolar*, 27 (1), 45-61.
- Miquel, E., Echeíta Sarrionandia, G., Sandoval Mena, M., López Vélez, AL, Durán, D. y Giné Giné, C. (2002). Índice de inclusión: Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (5), 227-238. <https://doi.org/10.18172/con.514>
- Miranda-Contreras, B. E., Uribe-Méndez, Á, y Cerpa-Marmolejo, S. S. (2021). Comprensión lectora y pensamiento crítico de niños con problemas de lectura en la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 5(9), 149-164. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050911>
- Muntaner, J. J. (2014). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista iberoamericana de educación*, 63 (1), 35-49
- Navarro-Montaño, M. J. (2017). Mejorar la calidad de la educación inclusiva: propuesta de indicadores. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 122-143.
- Parrilla-Latas, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Mensajero.

- Pegalajar Palomino, M. D. C. y Colmenero Ruiz, M. D. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Petrie, K., Devcich, J. & Fitzgerald, H. (2018). Working towards inclusive physical education in a primary school: 'some days I just don't get it right'. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 345-357. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1441391>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Plasencia-Díaz, A. (2021). ¿Hacia una nueva realidad educativa? Complejidad, educación y pos-covid. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 5(9), 10-13. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.1105090>
- Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada: Una perspectiva desde la diversidad*. Graó.
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española. (2023). *Diversidad*. <https://dle.rae.es/diversidad>
- Rubio, J. G. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271>
- Sagner-Tapia, J. (2018). An analysis of alterity in teachers' inclusive pedagogical practices. *International Journal of Inclusive Education*, 22(4), 375-390. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370735>
- Sheehy, K. y Budiyanto. (2015). The pedagogic beliefs of Indonesian teachers in inclusive schools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(5), 469-485.
- Simón, C., Echeíta, G. y Sandoval, M. (2018). Incorporating students' voices in the 'Lesson Study' as a teacher-training and improvement strategy for inclusion. *Cultura y Educación*, 30(1), 205-225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- Sola Martínez, T. y López Urquizar, N. (2000). *Enfoques didácticos y organizativos de la educación especial*. Editorial GEU.
- Soler-Cifuentes, D. C., Viancha-Rincón, E. L., Mahecha-Escobar, J. C., & Conejo-Carrasco, F. (2021). El juego como estrategia pedagógica para la autorregulación del aprendizaje en matemáticas. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 5(9), 68-82. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050906>
- Souto-Manning, M. (2017). Conjuntos de textos generativos: herramientas para negociar prácticas pedagógicas de educación de maestros de la primera infancia críticamente inclusivas. *Revista de formación docente de la primera infancia*, 38(1), 79-101.
- Spratt, J. y Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teacher and Teaching Education*, 49, 89-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Vega-Torres, D. R. (2021). Investigación educativa y pedagogía de la investigación: crítica de la reproducción del conocimiento científico. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 5(8), 99-115. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050807>

- Velasco -Orozco, J. J. (2021). Naturaleza humana y educación: reflexiones en torno a la formación humana en un mundo incierto. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 5(9), 43-56. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050904>
- Viloria Rivera, M. A. (2022). Inclusión educativa: un análisis desde el enfoque de matriz sectorial. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 6(11), 166-183. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061112>
- Yin, H., Huang, S. y Chi Kin Lee, J. (2017). Choose your strategy wisely: Examining the relationships between emotional labor in teaching and teacher efficacy in Hong Kong primary school. *Teaching and Teacher Education*, 66, 127-136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.006>