



Necesidades educativas especiales y práctica docente


Special education needs and teaching practice


Necessidades educacionais especiais e prática de ensino

ARTÍCULO DE REVISIÓN



Anghela Magaly Rojas Montoya 
anghy2012@hotmail.com

Sandra Rojas 
saromo2911@gmail.com

Carlos Burgos 
carlosburgosramirez@hotmail.com
Universidad Cesar Vallejo. Trujillo, Perú

Escanea en tu dispositivo móvil
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.739>

Artículo recibido 17 de enero 2023 | Aceptado 6 de febrero 2023 | Publicado 10 de enero 2024

RESUMEN

Este estudio se centra en tres dimensiones esenciales para mejorar la educación inclusiva: las Necesidades Educativas Especiales (NEE), la Práctica Docente (PD), y el Acondicionamiento Intrínseco de la Infraestructura Educativa (IIEE). Las NEE se definen como barreras que restringen el derecho a la educación, enfocándose en superar obstáculos del sistema educativo más que en las condiciones individuales de los estudiantes. La PD se aborda como la manifestación de la idoneidad del maestro para sortear las dificultades de los estudiantes con NEE desde una perspectiva sistémica. Además, se destaca la importancia del acondicionamiento intrínseco de la IIEE para promover la innovación y la atención integral. La metodología empleada incluyó la revisión bibliográfica de 84 artículos, seleccionando 23 para una Revisión Sistemática (RS) posterior. La RS reveló estrategias efectivas, como la co-enseñanza, la promoción de habilidades comunicativas, la capacitación continua de docentes, el seguimiento y supervisión, y el papel crucial de la tecnología en la educación inclusiva. Estas propuestas, adaptadas a la realidad latinoamericana, ofrecen soluciones concretas para mejorar la práctica docente y avanzar hacia una educación inclusiva de calidad.

Palabras clave: Práctica docente; Necesidades educativas; Educación inclusiva; Necesidades especiales

ABSTRACT

This study focuses on three essential dimensions to improve inclusive education: Special Educational Needs (SEN), Teaching Practice (PD), and Intrinsic Conditioning of Educational Infrastructure (IIEE). SEN are defined as barriers that restrict the right to education, focusing on overcoming obstacles of the educational system rather than on the individual conditions of students. PD is approached as the manifestation of the teacher's suitability to overcome the difficulties of students with SEN from a systemic perspective. In addition, the importance of the intrinsic conditioning of the IIEE to promote innovation and comprehensive care is highlighted. The methodology employed included the literature review of 84 articles, selecting 23 for a subsequent Systematic Review (SR). The SR revealed effective strategies, such as co-teaching, promotion of communication skills, continuous teacher training, monitoring and supervision, and the crucial role of technology in inclusive education. These proposals, adapted to the Latin American reality, offer concrete solutions to improve teaching practice and move towards inclusive quality education.

Key words: Teaching practice; Educational needs; Inclusive education; Special needs

RESUMO

Este estudo se concentra em três dimensões essenciais para melhorar a educação inclusiva: Necessidades Educacionais Especiais (NEE), Prática de Ensino (PD) e Condicionamento Intrínseco da Infraestrutura Educativa (IIEE). As NEE são definidas como barreiras que restringem o direito à educação, com foco na superação de obstáculos no sistema educacional e não nas condições individuais dos alunos. O DP é abordado como a manifestação da capacidade do professor de superar as dificuldades dos alunos com NEE a partir de uma perspectiva sistêmica. Além disso, destaca-se a importância do condicionamento intrínseco do IIEE para promover a inovação e o atendimento holístico. A metodologia empregada incluiu uma revisão da literatura de 84 artigos, selecionando 23 para uma Revisão Sistemática (RS) subsequente. A RS revelou estratégias eficazes, como o ensino conjunto, a promoção de habilidades de comunicação, o treinamento contínuo de professores, o monitoramento e a supervisão e o papel crucial da tecnologia na educação inclusiva. Essas propostas, adaptadas à realidade latino-americana, oferecem soluções concretas para melhorar a prática docente e avançar rumo à educação inclusiva de qualidade.

Palavras-chave: Prática de ensino; Necessidades educacionais; Educação inclusiva; Necessidades especiais

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, abordar las necesidades educativas especiales (NEE), la práctica docente (PD) y el acondicionamiento intrínseco de la infraestructura educativa (IIEE) se presenta como un desafío imperativo para avanzar hacia una educación inclusiva (EI). La comprensión de las NEE como barreras que obstaculizan el derecho a la educación exige un enfoque centrado en la supresión de dificultades sistémicas en lugar de etiquetar a los estudiantes con NEE, sugiriendo un cambio hacia el concepto de "educando que afronta obstáculos de aprendizaje y cooperación" (Booth y Ainscow, 2015).

La PD emerge como un componente fundamental, siendo la manifestación clara de la idoneidad del docente en su labor, en la que se fusiona con el propósito de superar los desafíos de los educandos desde una perspectiva sistémica. La conjunción de ambos elementos busca lograr una auténtica EI, donde la atención se focaliza en superar los obstáculos de aprendizaje y cooperación antes que en las características individuales de los estudiantes.

Sin embargo, la inclusión va más allá de la labor docente; es imperativo impulsar el acondicionamiento intrínseco de las IIEE, buscando constantemente la innovación para establecer una cultura inclusiva. A pesar de estos objetivos loables, numerosos problemas obstaculizan este camino, desde carencias logísticas como la falta de soportes técnicos hasta problemas humanos, como la indiferencia hacia las NEE y la falta de empatía de algunos docentes.

Este estudio se propone abordar estos tres elementos para identificar propuestas que contribuyan a la gestación de una EI. Aunque esta revisión se caracteriza por su enfoque descriptivo, se espera que brinde una visión concreta sobre cómo las NEE de los alumnos son atendidas por los docentes y el sistema educativo. Dos preguntas guía orientarán este análisis: i) ¿Qué revelan las investigaciones publicadas sobre la PD?; y (ii) ¿Qué propuestas se plantean para mejorarla? A través de este enfoque, se pretende arrojar luz sobre el panorama actual y ofrecer aportes significativos para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

METODOLOGÍA

En la realización de este artículo, se llevó a cabo una exhaustiva revisión bibliográfica centrada en las temáticas de Necesidades Educativas Especiales (NEE), Práctica Docente (PD) y Educación Inclusiva (EI). La metodología adoptada incluyó el uso de un protocolo de búsqueda específico, empleando la siguiente fórmula: TITLE ("Necesidades educativas especiales AND práctica docente" OR "Special educational needs AND teaching practice") AND PUBYEAR > 2017 AND PUBYEAR < 2023. Esta estrategia arrojó un total de 84 artículos, los cuales fueron sometidos a un análisis minucioso, aplicando criterios de inclusión y exclusión.

La selección y verificación de la relevancia de los artículos se basaron en la pregunta orientadora: ¿Qué revelan los artículos publicados sobre la PD? Se procedió a la elaboración de una tabla

que incorpora información crucial, como el año de publicación, título del artículo, base de datos y autor (es). En la etapa de revisión, se identificaron artículos duplicados en más de una base de datos, optando por seleccionar uno y descartar los demás, resultando en un conjunto final de 74 artículos.

Posteriormente, se realizó la lectura de los resúmenes de cada artículo para determinar su relevancia y disponibilidad completa. Esta fase condujo a la exclusión de 51 artículos, dejando un total de 23 artículos para la Revisión Sistemática (RS). Para la redacción de la RS, se adoptó el formato IMRD, estructurando la información de acuerdo con las preguntas planteadas en cada sección. Además, se siguieron los parámetros de la declaración PRISMA (Pagea et ál., 2020), incorporando criterios de inclusión y exclusión, clasificación por año de publicación, análisis de hallazgos y conclusiones, interpretación de la información y la formulación de conclusiones.

Los criterios de inclusión para la RS abarcaron la publicación de los artículos entre 2019 y 2022, garantizando la actualidad de la información. Asimismo, se consideró la inclusión de artículos en inglés o español, dados los idiomas predominantes en la literatura académica. La elección de artículos alojados en bases de datos de alto impacto se justificó por la calidad de la información obtenida. En contraposición, los criterios de exclusión abordaron temáticas divergentes y la carencia de rigor científico en los documentos.

La Figura 1 presenta el diagrama de flujo del proceso de selección de los artículos, siguiendo los lineamientos del protocolo PRISMA.

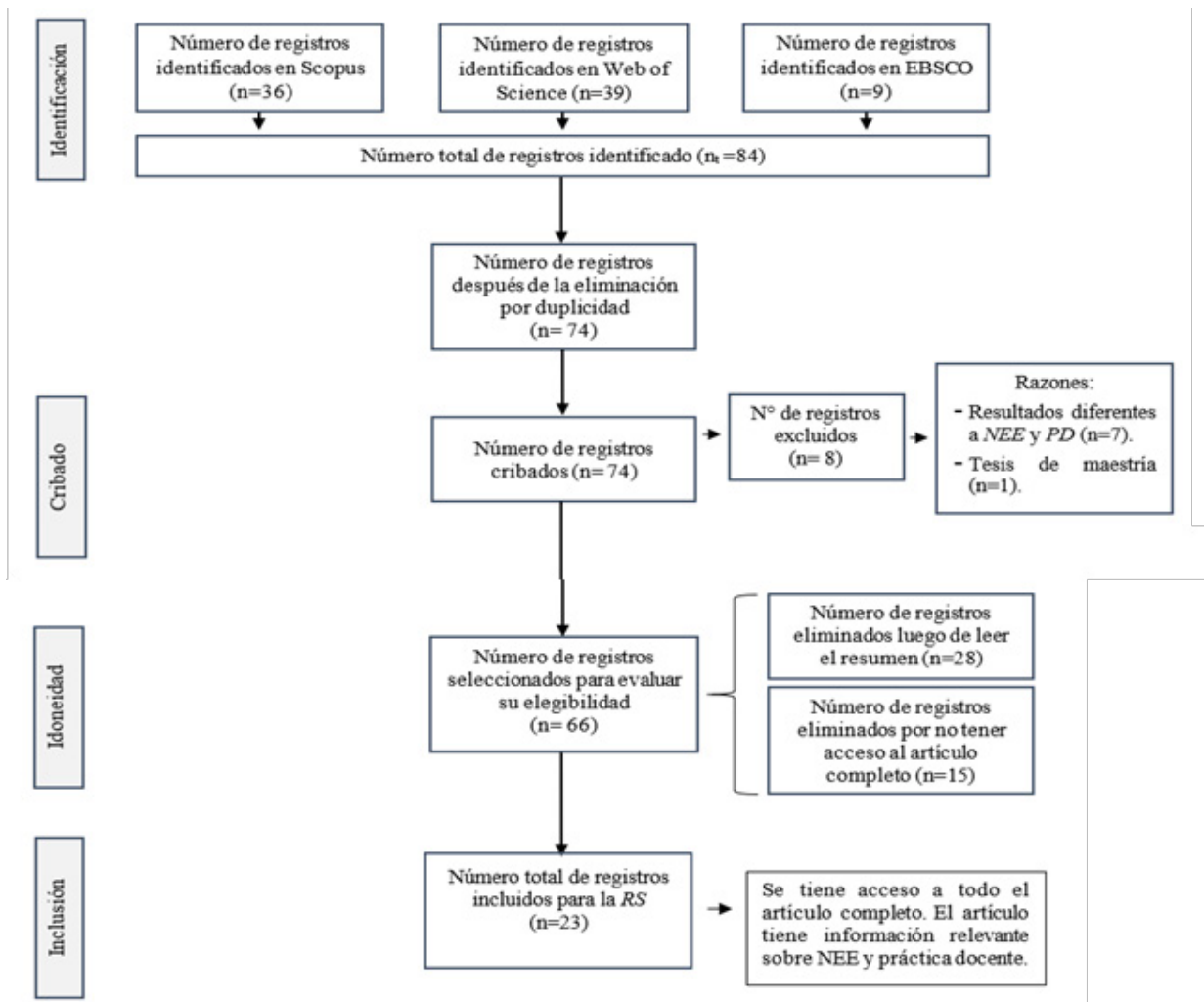


Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección de los artículos de la RS según PRISMA.

En el marco de esta RS, se examinaron un total de 84 artículos científicos, abarcando la totalidad de documentos revisados. De este conjunto, 36 documentos se encontraron alojados en la base de datos de Scopus, representando el 43% del total revisado. Asimismo, 39 artículos se ubicaron en la base de datos de la Web of Science, constituyendo el 46% del total. Por último, 9 artículos fueron identificados en la base de datos de Ebsco, equivaliendo al 11% del total revisado.

En la Figura 2 se ilustra con mayor claridad la distribución de los artículos revisados en las distintas bases de datos. En esta RS se examinaron 84 artículos científicos, lo que equivale al 100% de documentos revisados. 36 de estos documentos se encuentran alojados en la base de datos de Scopus, lo que equivale al 43% del total revisados; 39 artículos están alojados en la base de datos de la Web of Science, lo que equivale al 46% del total; y 9 artículos se encuentran alojados en la base de

datos de Ebsco, lo que es equivalente a 11% del total revisados. La mayor cantidad de artículos revisados se encuentran alojados en la base de datos de la Web of Science y la menor cantidad

se encuentran alojados en la base de datos de Ebsco. Esta información se puede visualizar con mayor claridad en el gráfico 1 que se presenta a continuación:

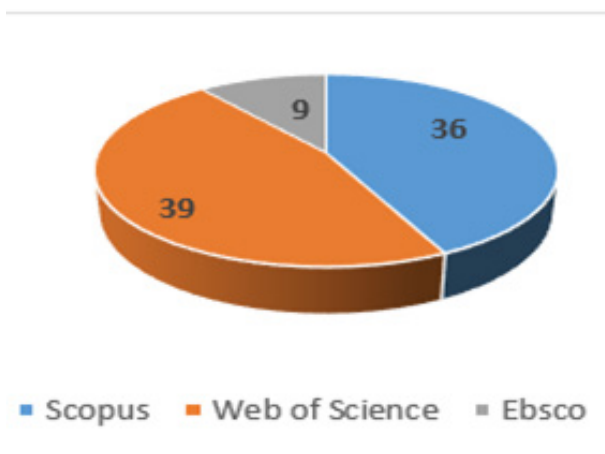


Figura 2. Artículos de la RS según la base de datos.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

De los 84 registros reconocidos, fueron seleccionados 23, los datos de estos documentos se explicitan en la Tabla 1 donde se sistematizan por Año, título, base de datos en que se aloja y autor(es) de los artículos.

Tabla 1. Matriz del proceso de sistematización acerca de necesidades educativas especiales (NEE), la práctica docente (PD) e intrínseco de la infraestructura educativa (IIEE).

| N° | Año | Título del artículo | Scopus | Web of Science | Ebsco | Autor(es) |
|----|------|--|--------|----------------|-------|-----------------------|
| 01 | 2019 | Best practices in co-teaching mathematics with special needs students. | | | X | Rexroat & Chamberlin. |
| 02 | 2019 | Collaborative teaching: exploring the impact of co-teaching practices on the numeracy attainment of pupils with and without special educational needs. | X | X | X | Lehane y Senior. |
| 03 | 2019 | Foreign language teachers' preparedness to cater for special educational needs of learners with dyslexia: a conceptual framework. | | X | | Nijakowska. |
| 04 | 2019 | Fostering Social Participation in Inclusive Classrooms of Students who are Deaf. | | X | | Schwab et ál. |

| Nº | Año | Título del artículo | Scopus | Web of Science | Ebsco | Autor(es) |
|----|------|--|--------|----------------|-------|-----------------------------|
| 05 | 2019 | Perceived differentiation and personalization teaching approaches in inclusive classrooms: Perspectives of students and teachers. | X | | | Lindner et ál. |
| 06 | 2020 | Co-teaching between primary and special education teachers: Critical incidents in collaborative practice in educational integration projects. | X | | | Céspedes et ál. |
| 07 | 2020 | Inclusion of Students with Special Educational Needs at the State Music Conservatory: Teachers' Perspective. | X | | | Santos et ál. |
| 08 | 2020 | Strategies Used to Develop Socio-Communicative Skills among Children with Autism in a Turkish Special Education School and Implications for Development of Practice. | | X | | Yazici y McKenzie. |
| 09 | 2020 | The collaborative practice of inclusion and exclusion. | X | | | Hansen et ál. |
| 10 | 2021 | Differentiation and Grouping Practices as a Response to Heterogeneity – Teachers' Implementation of Inclusive Teaching Approaches in Regular, Inclusive and Special Classrooms. | X | | | Lindner et ál. |
| 11 | 2021 | Students with special educational needs and cooperative learning in the ordinary classroom: some learnings from teaching practice. | | X | X | Lamo de Espinosa et ál., |
| 12 | 2021 | Teaching assistants and teachers providing instructional support for pupils with SEN: results from a video study in Swiss classrooms. | | X | | Vogt et ál. |
| 13 | 2021 | ¿What makes a good teacher? Comparing the perspectives of students on the autism spectrum and staff. | | X | | Hummerstone y Parsons. |
| 14 | 2022 | Educators' Attitudes Toward Inclusive Education in Zambia: A Brief Report. | X | X | | Muchinka. |
| 15 | 2022 | Effective Teaching Practices and Competences of Students with Special Educational Needs in Basic Education Classrooms in Rwanda. | | | X | Mugiraneza et ál. |
| 16 | 2022 | Exploring teachers' perceptions of effective inclusive practices with students with ASD: a structural equation modelling approach. | | X | | Latorre-Coscollueta et ál. |
| 17 | 2022 | General and Special Early Childhood Educators' Attitudes Towards Co-teaching as a Means for Inclusive Practice. | | | X | Chatzigeorgiadou y Barouta. |
| 18 | 2022 | How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. | X | | | Schwab et ál. |

| N° | Año | Título del artículo | Scopus | Web of Science | Ebsco | Autor(es) |
|----|------|---|--------|----------------|-------|-----------------|
| 19 | 2022 | Inclusivity in education for autism spectrum disorders: Experiences of support from the perspective of parent/ carers, school teaching staff and young people on the autism spectrum. | | X | | Hasson et ál. |
| 20 | 2022 | Online Learning of Students with Special Needs: Teachers' Perspectives. | | X | | Verulava et ál. |
| 21 | 2022 | Succeeding in inclusive practices in school in Norway - A qualitative study from a teacher perspective. | | X | | Sigstad et ál. |
| 22 | 2022 | Teachers' beliefs about peer social interactions and their relationship to practice in Chinese inclusive preschools. | X | | | Tan et al., |
| 23 | 2022 | Teachers' Implementation of Inclusive Teaching Practices as a Potential Predictor for Students' Perception of Academic, Social and Emotional Inclusion. | X | | | Alnahdi et ál. |

Discusión

En el presente acápite, se abordará los planteamientos que, desde la literatura autorizada, han sido vertidos en orden de mejorar la práctica docente en un ámbito tan sensible, como es la educación inclusiva. Para ello, se analizarán cinco ejes propositivos considerados trascendente, y, sobre todo, posibles de ser llevados a la práctica en una realidad con escasos recursos económicos, como lo es la latinoamericana. Es por ello que, se expone, por orden de prelación, atendiendo a la menor o mayor complejidad en su implementación.

Uno de los planteamientos útiles, que no genera mayor complejidad en su implementación, es el modelo de “co-enseñanza”, consistente en el arquetipo educativo de dos o más educadores, quienes, con similar o heterogénea formación,

dirigen las sesiones en orden de un mismo objetivo, que no es otro que presentar y desarrollar los contenidos educativos de manera inclusiva (Rexroat y Chamberlin, 2019; Lehane y Senior, 2020; Céspedes et ál., 2020; Chatzigeorgiadou y Barouta, 2022).

En efecto, además de la cooperación interprofesional, ésta sería la estrategia más importante para el desarrollo de escuelas inclusivas; pues, los procesos colaborativos ayudan, en gran medida, a sostener las prácticas sociales existentes y mantienen los límites entre la inclusión y la exclusión; llegando a convertirse en una estrategia integral, la cual, al ser organizada a través de metodologías de aprendizaje colaborativo dirigida a educandos con NEE, genera un amplio impacto positivo en cada necesidad particular

observada en todos los educandos que afrontan obstáculos de aprendizaje y cooperación (Hansen et ál., 2020; Lamo de Espinosa et ál., 2021; Hummerstone y Parsons, 2021).

Una manera de hacer realidad este planteamiento es establecer programas de co-docencia, en los cuales un educador especial trabaje de manera colaborativa con un docente de educación general; pues, para lograr una óptima inclusión, resulta muchas veces necesario la participación de personal calificado, que permita la formación de grupos diversos de estudiantes con NEE junto con compañeros sin NEE, en un ambiente escolar único; logrando, de esta manera, el establecimiento de un trabajo colaborativo entre docentes de educación general básica y educadores diferenciales, soslayando sus diferencias para lograr el éxito en el proceso de aprendizaje de todos los estudiantes según sus necesidades.

Es necesario señalar que, estos programas de co-docencia deberán tener como objetivo la plasmación de una educación diferenciada y personalizada en los distintos entornos educativos; como, por ejemplo, el vertimiento de clases regulares, aunque inclusivas, que mejoren la experiencia en inclusión de los estudiantes con NEE en la escuela, de tal manera, que los alumnos con y sin NEE compartan experiencias de aprendizaje (Lindner et ál., 2021; Tan, 2022; Alnahdi et ál., 2022).

En segundo orden, al ser conscientes de una grave falta de soporte educativo para los padres/cuidadores y el personal escolar; así como la

dificultad de adoptar planteamientos que impliquen recursos vastos, se postula la promoción de las habilidades comunicacionales y personales de los sujetos intervinientes en el proceso educativo, como la motricidad, la comunicación cara a cara, el aprendizaje colaborativo y el contacto físico para con los niños con NEE, lo cual, generará un impacto positivo en el cumplimiento de los objetivos inclusivos de los centros educativos (Hasson et ál., 2022; Verulava et ál., 2022).

En efecto, la construcción de relaciones de colaboración entre los docentes, en torno a habilidades comunicacionales, debe ser un factor de resiliencia importante, pues, permitirá que, la inclusión y la participación comunitaria sean abordados por todas las personas involucradas en el proceso educativo – docentes, directivos, auxiliares, familiares y, por supuesto, los propios alumnos–. Es así que, sobre estos últimos resulta relevante promover la generación de diversas oportunidades de aprendizaje mutuo, así como su motivación para su participación activa en la colectividad de aprendizaje.

Ahora bien, tanto en la formación de grupos colaborativos, como en la promoción de actitudes comunicacionales, se debe considerar la heterogeneidad, la diversidad de comportamientos, motivaciones y puntos de vista existentes; ya que esto, fomenta diferentes pensamientos y criterios para realizar tareas; provoca aprendizajes más significativos y produce pensamientos diferentes. Se plantea, así, la necesidad de que, en estos dos planteamientos, exista una instrucción

diferenciada, que incentive y promueva habilidades específicas que se adecúen a las necesidades de los educandos. Ello será posible con la promoción de ambos planteamientos – trabajo colaborativo y promoción de habilidades comunicacionales– con medidas a corto plazo (que no implique la inversión de grandes recursos) y medidas a largo plazo, que quizás requieran un esfuerzo mayor (Rexroat y Chamberlin, 2019; Lehane y Senior, 2020; Céspedes et ál., 2020; Hansen et ál., 2020; Vogt et ál., 2021; Chatzigeorgiadou y Barouta, 2022; Schwab et ál., 2019; Lamo de Espinosa et ál., 2021; Sigstad et ál., 2022; Hasson et ál., 2022; Hummerstone y Parsons, 2021).

En tercer orden, resalta, por su importancia aunque el costo de su implementación resulta mayor– la capacitación de los docentes; pues es su buena formación un factor medular en orden de la promoción de una actitud favorable hacia la inclusión; de allí la importancia de la su profesionalización. Como apunta, una parte relevante de la literatura, es necesario brindar mayor capacitación y recursos para los docentes que laboran con NEE; pues, de no contar con estos, el conocimiento inadecuado del docente en cuanto a su campo de especialidad constituirá una barrera que impida efectuar estrategias de enseñanza de modo efectivo (Nijakowska, 2019; Santos et ál., 2020; Yazic

En esa misma línea, se plantea capacitaciones permanentes y continuas a los profesores de lenguas extranjeras para facilitar la inclusión de discentes disléxicos; mejorar la calidad de la

formación docente en servicio; así como ejecutar programas de desarrollo profesional basados en la educación inclusiva (Nijakowska, 2019; Mugiraneza, et ál., 2022). De manera similar, los documentos revisados recomiendan considerar la educación musical inclusiva en las mallas de formación del músico/docente para favorecer el desarrollo de los educandos en el ámbito musical y que es prioritario contar con un educador de apoyo en el aula para brindar soporte a discentes con NEE; de tal manera que, los maestros inclusivos no solo se enfoquen en proporcionar prácticas de instrucción diferenciadas e individualizadas para los estudiantes con necesidades adicionales, sino también en garantizar que las actividades del salón de clases atraigan y satisfagan las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos (Santos et ál., 2020; Schwab et ál., 2022; Lindner et ál., 2019).

Es este tipo de capacitación la que permitirá hacer realidad la práctica inclusiva, esto es, el quehacer docente enfocado en la creación de un sentido de comunidad, el desarrollo de habilidades sociales y la promoción del rendimiento académico. En efecto, resulta crucial que los educadores brinden espacios para la interacción social y comunicación efectiva para favorecer las prácticas socio comunicativas de los estudiantes. Un efecto de estas prácticas socio comunicativas podría ser la educación entre pares para alumnos con y sin NEE, siempre y cuando, se cuente con un plan efectivo que garantice la prevención de peleas y la optimización de las habilidades socio

comunicativas (Lindner et ál., 2021; Latorre-Coscollueta et ál., 2022; Schwab et ál., 2022; Sigstad et ál., 2022; Tan et al., 2022; Alnahdi et ál., 2022; Yazici y McKenzie, 2020).

En cuarto orden, resalta, por conveniente e inescindible a la anterior propuesta, el seguimiento y supervisión a los docentes, acerca de sus estrategias de enseñanza, siendo conveniente interrogar a los discentes sobre su percepción de lo que los educadores consideran como necesidades de los alumnos; de tal manera que, las nuevas medidas a abordar en el centro educativo se basen en las opiniones de docentes y estudiantes, para garantizar una verdadera educación inclusiva (Lindner et ál., 2019; Mugiraneza, et ál., 2022).

Finalmente, se tiene un planteamiento que, si bien resulta oneroso, no obstante, hoy en día resulta basilar para el logro de una educación inclusiva. Se habla del papel crucial que desempeña la tecnología en la educación, en general, y, en específico, en la educación inclusiva, cuyos alumnos se favorecen ampliamente de los desarrollos tecnológicos recientes, al tener, gracias a estas herramientas, un rendimiento académico superior, así como un apoyo emocional y social de sus compañeros con o sin NEE (Schwab et ál., 2019; Muchinka, 2022).

Por ejemplo, Laamanen et ál., (2019) concluyeron que la utilización de la tecnología de autenticación electrónica, por parte de los estudiantes con NEE, mejora el nivel académico de sus tareas escolares. Al mismo tiempo, Aprinastuti et ál., (2020) verificaron que los

medios Montessori son una herramienta eficiente en la enseñanza de la Matemática para estudiantes con NEE, pues, su manipulador matemático atrae al alumno, gradúa su capacidad y corrige su desempeño. En la misma línea, Villafuerte y Alonzo (2021) llegaron a la conclusión que el uso apropiado de las pantallas táctiles puede ser oportuno en el proceso dicotómico de enseñanza-aprendizaje de los educandos con NEE vinculados a TDAH.

A esto se suman los hallazgos de Cano et ál., (2021) quienes corroboraron que la propuesta de Fordysvar favoreció significativamente el aprendizaje de los estudiantes con dislexia comprendidos entre los 10 -16 años de edad; además, constataron que el uso de las TIC es una estrategia esencial para despertar el interés en estos alumnos. Paralelamente, Aravind y Rajasekaran (2021) constataron que los estudiantes con disfasia mejoraron significativamente su adquisición de vocabulario a través de métodos de instrucción multimedia.

Como se puede apreciar, la tecnología y la informática permiten el planteamiento de una serie de propuestas útiles para la inclusión de los alumnos con NEE; no obstante, es necesario dejar en claro que por más que las herramientas tecnológicas tengan un funcionamiento encomiable; las mismas, no dejan de ser un instrumento, que requieren de profesionales probos y capacitados que las utilicen adecuadamente para lograr el objetivo esperado.

CONCLUSIÓN

Desde tres elementos constitutivos de todo sistema educativo inclusivo – el reconocimiento de las necesidades educativas especiales o NEE; en segundo lugar, la práctica docente; y, en tercer lugar, el acondicionamiento intrínseco de la infraestructura y logística educativa – se ha podido revelar e identificar en la literatura mayoritaria cinco propuestas principales que coadyuvan a la gestación y mejoramiento de una educación inclusiva: la implementación del modelo de “co-enseñanza”; la promoción de las habilidades comunicacionales y personales de los sujetos intervinientes en el proceso educativo, la capacitación de los docentes; el seguimiento y supervisión de los mismos; y, finalmente; la implementación de herramientas tecnológicas en la educación de educandos que afrontan obstáculos de aprendizaje y cooperación.

CONFLICTO DE INTERESES. Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Alnahdi, G.H., Lindner, K. T., y Schwab, S. (2022). Teachers' Implementation of Inclusive Teaching Practices as a Potential Predictor for Students' Perception of Academic, Social and Emotional Inclusion. *Frontiers in Psychology*, 13(917676), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.917676>
- Aprinastuti, C., Anggadewi, B., Suharno, R. y Wiyantari, W. (2020). Development of mathematics manipulative for slow learner and dyscalculia student in Elementary school by using Montessori's characteristic. *Journal of Physics*, 1663(1), 1-6. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1663/1/012065>
- Aravind, B. R. y Rajasekaran, V. (2021). Exploring Dysphasia Learners' Vocabulary Acquisition through the Cognitive Theory of Multimedia Learning: An Experimental Study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(12), 263-275. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i12.22173>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. España: Organización de Estados Iberoamericanos, FUHEM. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4642>
- Cano, S., Alonso, P., Benito, V. y Villaverde, V. (2021). Evaluation of Motivational Learning Strategies for Children with Dyslexia: A FORDYSVAR Proposal for Education and Sustainable Innovation. *Sostenibilidad*, 13(5), 1-15. <https://doi.org/10.3390/su13052666>
- Céspedes, I. F., Guajardo, G. S., Cárcamo, J. S., y Yáñez-Urbina, C. (2020). Co-teaching between primary and special education teachers: Critical incidents in collaborative practice in educational integration projects. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 2179. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.1>
- Chatzigeorgiadou, S., y Barouta, A. (2022, December 1). General and Special Early Childhood Educators' Attitudes Towards Co-teaching as a Means for Inclusive Practice. *Early Childhood Education Journal*, 50(8), 1407. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01269-z>
- Hansen, J.H., Carrington, S., Jensen, C.R., Molbæk, M., y Secher Schmidt, M.C. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 47 - 57. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730112>
- Hasson, L., Keville, S., Gallagher, J., Onagbesan, D., y Ludlow, A. K. (2022). Inclusivity in education for autism spectrum disorders: Experiences of

- support from the perspective of parent/carers, school teaching staff and young people on the autism spectrum. *International Journal of Developmental Disabilities*, <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2070418>
- Hummerstone, H., y Parsons, S. (2021). What makes a good teacher? Comparing the perspectives of students on the autism spectrum and staff. *European Journal of Special Needs Education* 36(4), 610-624. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1783800>
- Laamanen, M., Ladonlahti, T., Uotinen, S., Okada, A., Bañeres, D. y Koçdar, S. (2021). Acceptability of the e-authentication in higher education studies: views of students with special educational needs and disabilities. *International Journal of Educational, Technology in Higher Education*, 18(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00236-9>
- Lamo de Espinosa, I. P., Muñoz Martínez, Y., y Torrego Seijo, J. C. (2021). Students with special educational needs and cooperative learning in the ordinary classroom: some learnings from teaching practice. *Journal of research in Special Educational Needs*, 21(3), 211-221. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12511>
- Latorre-Coscolluela, C., Rivera-Torres, P., y Liesa-Orus, M. (2022). Exploring teachers' perceptions of effective inclusive practices with students with ASD: a structural equation modelling approach. *European Journal of Special Needs Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2120330>
- Lehane, P., y Senior, J. (2020). Collaborative teaching: exploring the impact of co-teaching practices on the numeracy attainment of pupils with and without special educational needs. *European Journal of Special NEEDS Education*, 35(3), 303-317. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1652439>
- Lindner, K.-T., Alnahdi, G. H., Wahl, S., y Schwab, S. (2019). Perceived differentiation and personalization teaching approaches in inclusive classrooms: Perspectives of students and teachers, *Frontiers in Education*. 4, 58. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00058>
- Lindner, K.T., Nusser, L., Gehrler, K., y Schwab, S. (2021). Differentiation and Grouping Practices as a Response to Heterogeneity – Teachers' Implementation of Inclusive Teaching Approaches in Regular, Inclusive and Special Classrooms. *Frontiers in Psychology*, 12(676482). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.676482>
- Muchinka M. P. (2022): Educators' Attitudes Toward Inclusive Education in Zambia: A Brief Report, *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-9. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2022.2141697>
- Mugiraneza, F., Mnyanii, F., y Opiyo, A. (2022). Effective Teaching Practices and Competences of Students with Special Educational Needs in Basic Education Classrooms in Rwanda. *International Journal of Recent Research in Social Sciences and Humanities*, 9(2), 76-87. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6472375>
- Nijakowska, J. (2019). Foreign language teachers' preparedness to cater for special educational needs of learners with dyslexia: a conceptual framework. *European Journal of Special NEEDS Education*, 34(2), 189-203. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1581401>
- Pagea, M. J., McKenzia, J. E., Bossuytb, P. M., Boutronc, I., Hoffmannnd, T. C., Mulrowe, C. D., Moherv, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Sociedad Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Rexroat, F. N., y Chamberlin, S. (2019). Best practices in co-teaching mathematics with special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 173–183. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12439>
- Santos, C.D.C., Carvalho, B.G.E., y Lobato, B. C. (2020). Inclusion of Students with Special Educational Needs at the State Music Conservatory: Teachers' Perspective, *Educaçao e Pesquisa*, 46(215166), 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046215166>

- Schwab, S., Wimberger, T., y Mamas, C. (2019). Fostering Social Participation in Inclusive Classrooms of Students who are Deaf. *International Journal of Disability Development and Education*, 66(3), 325-342. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1562158>
- Schwab, S., Sharma, U., y Hoffmann, L. (2022). How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? -psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 61-76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1629121>
- Sigstad, H. M. H., Buli-Holmberg, J., y Morken, I., (2022). Succeeding in inclusive practices in school in Norway - A qualitative study from a teacher perspective. *European Journal of Special NEEDS Education*, 37(6), 1009-1022. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1997481>
- Tan, R., Schwab, S., y Perren, S. (2022). Teachers' beliefs about peer social interactions and their relationship to practice in Chinese inclusive preschools. *International Journal of Early Years Education*, 30(2), 463-477. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1983775>
- Verulava, T., Darbaidze, M., Baramia, M., y Bouadze, C. M. (2022). Online Learning of Students with Special Needs: Teachers' Perspectives. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(1), 1-7. <https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V14I1.221001>
- Villafuerte, J. S. y Alonzo, M. E. (2021). Pantallas táctiles y enseñanza del inglés a niños con trastorno por déficit de atención: prácticas idiomáticas y juegos recreativos. *Apertura*, 12(2), 52-73. <https://doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1908>
- Vogt, F., Koechlin, A., y Zumwald, B. (2021). Teaching assistants and teachers providing instructional support for pupils with SEN: results from a video study in Swiss classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 215-230. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901373>
- Yazici, M., S y McKenzie, B. (2020). Strategies Used to Develop Socio-Communicative Skills among Children with Autism in a Turkish Special Education School and Implications for Development of Practice. *International Journal of Disability Development and Education*, 67(5), 515-535. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1614152>