

## **Capítulo 10 Comunidades profesionales de aprendizaje, una opción de formación docente para la educación inclusiva. Reporte final de investigación**

### **Chapter 10 Professional learning communities, a teacher training option for inclusive education. Final investigation report**

ANTÚNEZ-GARCÍA, Moisés†\* & LÓPEZ-GALVÁN, Yesica Argentina

*Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”*

ID 1<sup>er</sup> Autor: *Moisés, Antúnez-García* / **ORC ID:** 0000-0001-7468-0641, **CVU CONACYT ID:** 1175200

ID 1<sup>er</sup> Coautor: *Yesica Argentina, López-Galván* / **ORC ID:** 0000-0003-4638-8840 **CVU CONACYT ID:** 1266912

**DOI:** 10.35429/H.2023.1.83.91

M. Antúnez & Y. López

L. Fuentes, N. Mendoza, T. Ordóñez and G. Molina (AA. VV.) *Desafíos Contemporáneos en la Formación Docente. Handbooks-TII-©ECORFAN-Mexico, Estado de México, 2023*

## Resumen

Uno de los principales retos a los que se enfrenta la educación especial y su personal es el acercamiento, asimilación y armonización de prácticas profesionales a la perspectiva y principios de la educación inclusiva. Las opciones de formación continua radican en su mayoría sobre tópicos especializados o disciplinares de algunas ciencias o áreas de la educación especial. Si bien, estos servicios han sido participes de algunos talleres y cursos de formación continua en materia de inclusión, dichas opciones de formación han sido insuficientes o poco significativas para el personal. Se identifica también la resistencia por realizar cambios en la práctica profesional y asumir retos importantes como la implementación de estrategias de enseñanza dentro de los grupos escolares, la planificación conjunta, así como la orientación, asesoría y acompañamiento. Asumir el reto de desarrollar estas tareas, no es una cuestión simple o que se logra por decreto o indicación oficial, implica contar con los elementos conceptuales y teóricos necesarios que permitan visualizar el conjunto de acciones a emprender, los cambios a realizar y su incidencia en los diferentes contextos para identificar, eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y participación del estudiantado. Este texto da cuenta de un proceso de investigación-acción que se desarrolló con el colectivo de una Unidad de Servicios de Apoyo a Educación Regular (USAER) del estado de Zacatecas, poniendo en marcha una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) como una alternativa de formación continua en materia de educación inclusiva.

## Inclusión, Prácticas, Barreras

### Abstract

One of the main challenges facing special education and its staff is the approach, assimilation and harmonization of professional practices to the perspective and principles of inclusive education. The continuing education options are mostly on specialized or disciplinary topics of some sciences or areas of special education. Although these services have participated in some workshops and ongoing training courses on inclusion, these training options have been insufficient or insignificant for the staff. Resistance to making changes in professional practice and assuming important challenges such as the implementation of teaching strategies within school groups, joint planning, as well as guidance, counseling and accompaniment is also identified. Assuming the challenge of developing these tasks is not a simple matter or one that is achieved by decree or official indication, it implies having the necessary conceptual and theoretical elements that allow visualizing the set of actions to be undertaken, the changes to be made and their impact on the different contexts to identify, eliminate or minimize the barriers that limit student learning and participation. This text reports on an action-research process that was developed with the group of a Regular Education Support Services Unit (USAER) in the state of Zacatecas, setting up a Professional Learning Community (CPA) as an alternative of continuous training in inclusive education.

Inclusion, Practices, Barriers

### Introducción

La educación inclusiva se presenta al Sistema Educativo Mexicano (SEM) como un reto de grandes dimensiones que busca de manera gradual, generar instituciones y sistemas educativos con políticas, prácticas y culturas que favorezcan la inclusión de todos los alumnos y, al mismo tiempo recibir una educación de calidad. Especialmente aquéllos que se enfrentan a diversas barreras que limitan su aprendizaje y participación en el contexto áulico, escolar y/o sociofamiliar. Esta importante y aún pendiente tarea, depende de la participación de las diferentes instituciones educativas y de aquellos servicios que se encargan de acompañarlas, como las USAER. Cabe hacer mención que en materia de educación inclusiva la responsabilidad no es exclusiva de una institución o servicio en específico, sino del interés de cada uno por proporcionarla y de las relaciones de trabajo y colaboración que se establezcan entre ellos.

Por otro lado, los servicios de educación especial, tanto escolarizados como de apoyo han pretendido redirigir su campo de acción y migrar del modelo de integración educativa hacia la educación inclusiva.

Esta tarea pone al descubierto algunas deficiencias y áreas de oportunidad en temas de formación continua del personal, pues los elementos teóricos y conceptuales que sustentan ambos modelos son diferentes, es decir no solo se trata de actualizar o utilizar conceptos inclusivos, sino de comprender y asumir la perspectiva que lleve a los profesionales de la educación especial a colaborar con las instituciones educativas para la generación de ambientes inclusivos que reconozcan y respondan a la diversidad y superar las prácticas recurrentes que se distinguen por el trabajo individual, especializado y fragmentado que busca la satisfacción de necesidades educativas especiales sin generar un mayor impacto en los contextos.

Ante este reto para el sistema educativo y para la educación especial se hace necesaria la implementación de una estrategia de formación continua que permita acercarse a los diferentes conceptos, teorías y estrategias que posibiliten analizar y transformar la práctica profesional. Estrategia que considere las necesidades, interés y características de los colectivos de educación especial, se trata entonces de superar la idea y tradición de una formación continua basada en la repetición de cursos y talleres aislados del contexto, en cascada y poco significativos (Ávalos, 2000; Ortega, 2011; Santizo, 2019).

Se propone a la Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) como ese dispositivo de formación continua que permita a los colectivos, en este caso de USAER, desarrollar acciones conjuntas para analizar y reflexionar sobre la práctica docente (Schön 2010; Fierro, Fortoul, y Rosas 2005) e identificar aquellos elementos teóricos, conceptuales y normativos en materia de educación inclusiva que requieren ser abordados o fortalecidos.

Una Comunidad Profesional de Aprendizaje representa entonces un “grupo de personas que aprenden juntas, que comparten un compromiso y modos de hacer comunes, que no sólo da un valor añadido a su profesión, sino que también mejora a la comunidad en general” (Bolívar, 2013, p. 2). Para que estas estructuras puedan ser consideradas CPA, deben poseer una serie de características, principios, condiciones y fases (Hargreaves, 2004; Krichesky, 2013; Mitchell y Sackney, 2011) que les permitan analizar la práctica profesional en lo individual y colectivo, tomar decisiones e implementar acciones para la propia formación continua. Además de la formación continua y colectiva, Francia (2022) refiere que es posible concebir a las CPA como dispositivos que en conjunto del liderazgo transformacional logran generar mejores condiciones en la comunidad escolar a favor de la inclusión y calidad educativa.

La formación continua en materia de diversidad y la educación inclusiva debe superar también la idea de abordar exclusivamente tópicos de la educación especial, pues concebirlo de esa manera implicaría aún más la especialización entre profesionales que ya son concebidos como especialistas.

Una de las tareas iniciales de los profesionales de la educación especial es comprender y asumir que el concepto de diversidad supera en todo sentido el fenómeno de lo biológico. Nacer y crecer siendo diverso, es una característica inherente a la raza humana. La diversidad entonces hace referencia a la “circunstancia de que las personas somos distintas y diferentes a la vez, dentro de la igualdad común que nos une” (López, 2006, p. 5). Desde la perspectiva de Arnaiz (2003), la diversidad es una condición inherente al ser humano, por lo que pugna por el respeto a las diferencias en cada individuo, pero no sólo ello, centra especial atención en la influencia que tienen estas diferencias a la hora de aprender. De tal forma que en una clase, aula o escuela se encontrarán diversas ideas, experiencias, actitudes, estilos y estrategias de aprendizaje y comunicación, así como usos del lenguaje, intereses y motivaciones por aprender, expectativas, capacidades y ritmos de desarrollo.

Reconocer, aceptar y responder a la diversidad y su cultura (Amorós y Pérez, 1993; Pujolàs, 2009; Marchesi y Martín, 2000), demanda instituciones educativas inclusivas que generen cambios y transformaciones significativos que les permitan ofrecer una educación inclusiva que contribuya a “eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 29).

## Metodología

La investigación de la cual se presentan los principales resultados se desarrolló desde un enfoque cualitativo, se diseñó y llevó a cabo considerando las pautas de la Investigación- Acción (Elliot, 2010; Lewin, 1946; Miguélez y Bolívar, 2000), pues representó un modelo apropiado que permite reflexionar sobre la práctica docente, planificar y ejecutar una serie de acciones de mejora, en este caso de formación continua, para nuevamente reflexionar y de ser necesario repetir el ciclo.

En esta investigación fue el discurso, el diálogo (oral y textual) y las interacciones, las principales fuentes de información y datos, en la (Tabla 1) se presentan las principales técnicas e instrumentos implementados en los diferentes momentos de la investigación, así como en el desarrollo la CPA.

Los participantes en este proceso de investigación-acción fueron 9 integrantes de una USAER del estado de Zacatecas durante el ciclo escolar 2018-2019. Esta CPA se conformó por personal con funciones de maestro de apoyo, psicólogo, trabajadora social, maestra de comunicación y dirección, quienes desde su amplia experiencia y disposición colaboraron de manera activa en los diferentes procesos que se llevaron a cabo.

El objetivo de la presente investigación fue conocer las prácticas, los procesos, logros y dificultades que se presentan en un grupo de profesionales de educación especial al implementar una CPA como estrategia de formación continua en materia de educación inclusiva.

**Tabla 1** Técnicas e instrumentos

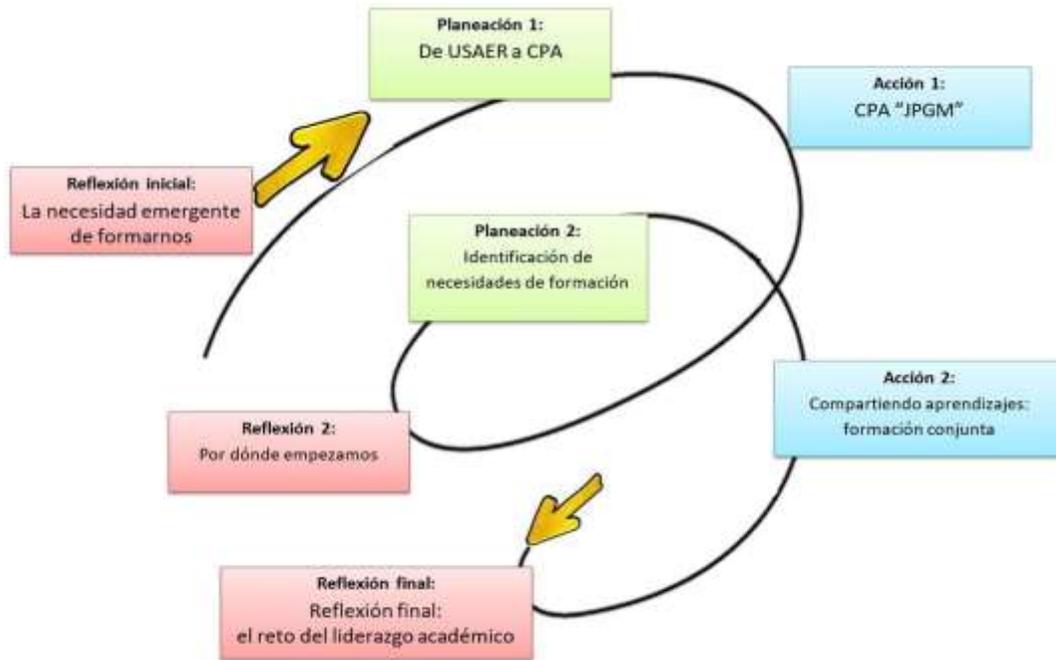
Técnica	Instrumento	Propósito	Participantes	Fases de la CPA
Observación participante	Diario de campo.	Conocer las maneras en que la CPA elige los temas, establece acuerdos, reflexiona y desarrolla acciones de formación conjunta.	Miembros de la CPA	Inicial y permanente
Análisis documental y de archivos de audio.	Análisis de relatorías, productos, fotografías y archivos de audio.	Analizar e interpretar la información obtenida para conocer las opiniones, perspectivas, retos, compromisos y demás tópicos relacionados con los temas centrales.		Permanente
Entrevista	Guía de entrevista semiestructurada. Entrevista sobre comunidad profesional de aprendizaje.	Conocer la experiencia de los maestros que forman parte de la CPA, identificar qué avances y dificultades se presentan en esta propuesta de formación para la inclusión.		Cierre
Grupo de discusión	Rúbrica: Parrillada sobre el grado de desarrollo de la escuela como CPA.	Identificar el grado de desarrollo en que se encuentra la CPA, así como los aspectos que requieren trabajarse.		Cierre

Fuente: (Antúnez, 2021, p. 104).

Este estudio cualitativo contiene elementos y procesos que le dan validez, confiabilidad y la posibilidad de ser transferido a otros contextos o colectivos. Para lograrlo, fue importante detallar de manera puntual aquellos recursos y procedimientos necesarios para recabar la información, así como la codificación, comprensión e interpretación, es decir, se desarrollaron procesos de categorización y triangulación. Se realizó también la validación de contenido del guion de la entrevista: *Entrevista sobre comunidad profesional de aprendizaje*, a través de la técnica de agregados individuales.

A continuación (Fig. 1), se presentan los ciclos o bucles desarrollados que dieron forma a esta investigación-acción, cada uno de ellos se desarrolló de una manera más descriptiva y profunda a lo largo del reporte de investigación. Cabe hacer mención que la reflexión inicial que dio pie a los bucles fue una situación problemática a la que se enfrentó la USAER a inicios del ciclo escolar 2018-2019 debido a que la zona escolar a la que pertenecía se dividió en 2 y este centro de trabajo pasó a formar parte de la nueva zona escolar, enfrentándose a nuevos retos, entre ellos, conocer y desempeñar acciones desde la perspectiva de la educación inclusiva.

**Figura 1** Ciclos de la comunidad profesional de aprendizaje “JPGM”



*Fuente: (Antúnez, 2021, p. 116)*

## Resultados

La investigación de la que se da cuenta tuvo una duración de diez meses, durante los cuales el personal de la USAER que conformaron la CPA realizó diferentes actividades, iniciando con un análisis y reflexión de la práctica profesional tomando como referente los principios y elementos sustanciales de la educación inclusiva logrando identificar de esta forma diferentes áreas de oportunidad en materia de conceptos, aspectos teóricos, normativos y estrategias de trabajo que favorecieran ambientes inclusivos dentro del servicio y de las escuelas que se acompañaban. De tal manera que colectivamente se decidió abordar estos y otros elementos con la participación de los integrantes de la CPA, cabe hacer mención que el trabajo no consistió en distribuir o asignar temas, fue la colaboración y la disposición lo que coadyuvó para que cada integrante se responsabilizara de uno o más tópicos.

Se lograron realizar siete sesiones de trabajo, de las cuales sólo la primera se realizó en un horario laboral, el resto de ellas en fin de semana lo cual permitió identificar el interés por mejorar el desempeño profesional sin importar la antigüedad en el servicio, experiencias y motivaciones. Además, se observaron diversas actitudes que resultaron beneficiosas para trabajar y aprender de manera colectiva como la disposición de mejorar, es esta actitud el mejor de los inicios para emprender acciones de cambio que permitan mejorar y enriquecer aquello que se realiza. Otros elementos actitudinales que resultaron vitales fueron la confianza y el respeto, pues reconocer que aun siendo adultos y con amplia trayectoria en los servicios de educación especial se puede aprender de los otros y todos tienen algo que enseñar. El respeto permitió entablar discusiones, debates, análisis y críticas privilegiando siempre un diálogo abierto y profesional. Estos aspectos personales y actitudinales son concebidos por (Hord, 1997; Kruse y Louis, 1993) como precondiciones necesarias para la construcción y funcionamiento de las comunidades profesionales de aprendizaje.

Sobre los elementos teóricos, conceptuales y normativos que giran en torno a la educación inclusiva es importante mencionar se logró un acercamiento a temas de gran relevancia como el derecho humano fundamental a la educación reflexionando y reconociendo tal como la plantea Tomasevski (2004) que no basta con que los alumnos estén matriculados en una escuela, sino en qué medida la institución y sus actores garantizan que el alumno se beneficie de ese derecho, sea partícipe de él y lo utilice para acceder a otros derechos.

Se alcanzó también el abordaje teórico y conceptual de la educación inclusiva y sus fundamentos, lo cual posibilitó a los integrantes de la CPA comprender que esta perspectiva obedece a cambios justificados a nivel global y que no sólo incluyen a los servicios de educación especial, servicios que en múltiples ocasiones muestran resistencia a esta perspectiva (Antúnez y López, 2019; Huete et al., 2020; Troya et al., 2018), sino que es una política educativa presente en los planes de estudio, libros de textos, lineamientos de evaluación, espacios como el CTE e incluso en los aspectos normativos de la educación especial. Conocer, comprender y asumir a la inclusión como política educativa es uno de los principales retos que se presentan a muchos profesionales de la educación especial y ordinaria, puesto que en ocasiones las prácticas educativas guardan relación con respuestas educativas no vigentes, tal como lo menciona Florea (2022) quien hace hincapié en que la inclusión va más allá de los enfoques anteriores de respuesta a la diversidad, implica transformar la práctica y sus contextos de tal manera, que se dé cabida y respuesta a las diferencias de todo el alumnado.

Durante el periodo de trabajo de la CPA fue posible analizar temas de interés y necesarios para el colectivo como:

- Estilos, ritmo y canales de aprendizaje,
- Qué es y cómo se desarrolla la orientación, asesoría y acompañamiento, información a la comunidad escolar sobre temas emergentes.
- El uso de Dropbox como herramienta para el trabajo colaborativo.
- Estrategia pedagógica para aprender geografía.
- Nociones teóricas sobre la educación inclusiva.
- Foro permanente en aplicación de WhatsApp para compartir dudas, inquietudes y materiales de utilidad.

Trabajar y aprender en comunidad logró que esta oportunidad de formación continua trascendiera al campo de la práctica profesional, pues generalmente los ejercicios de análisis y reflexión desarrollados giraron en torno a situaciones y problemáticas reales presentes en las escuelas y contextos de incidencia, de tal manera que a través del dialogo con un enfoque deliberativo permitió que se emitieran sugerencias y llevaran a cabo acciones concretas que respondieran a las situaciones detectadas, de tal forma que en la CPA se identificaron las necesidades y bosquejaron algunas ideas y proyectos y fue en el campo laboral donde se lograron materializar y poner en marcha. Logrando de esta manera que los profesionales de la educación especial realizaran ejercicios reflexivos sobre su práctica, pero además aprender de ella y en ella misma, experiencias que, desde las aportaciones de algunos autores, los transforman en profesionales reflexivos.

En otro sentido, los participantes de la CPA expresaron de manera frecuente que este dispositivo les permitía dialogar con sus colegas y alcanzar acuerdos sobre situaciones laborales, pero también de desarrollo profesional, manifestaron su agrado ante la dinámica de trabajo que se desarrolló, situación que si bien, requería de una primer iniciativa, fue el liderazgo distribuido lo que permitió que las sesiones de trabajo se desarrollaran de manera productiva y se lograran cubrir los objetivos iniciales de la comunidad y de la investigación. Finalmente, y a través de un instrumento validado, se logró determinar que la CPA alcanzó un nivel de consolidación (Bolam et al., 2004; Huffman y Hipp, 2003).

## **Conclusiones**

El trabajo que se desempeña en las USAER se debe distinguir por su interdisciplinariedad, lo que implica trabajar colaborativamente entre el propio colectivo y con otros por beneficios comunes encaminados a crear ambientes y prácticas inclusivas en las escuelas de educación básica, lo cual demanda de habilidades personales, profesionales y comunicativas para diseñar, emprender y dar seguimiento a acciones y objetivos colectivos, acciones que se desarrollan en los ámbitos escolares, áulicos y familiares con la totalidad de los agentes implicados en la comunidad educativa. En lo relativo a los beneficios comunes, los primeros beneficiados fueron los integrantes de la CPA, mismos que identificaron a esta estrategia como una oportunidad de formación en un ambiente de confianza y aprendizaje, que respetó sus ritmos de trabajo y en la que se avanzó según el compromiso mutuo, no como una estrategia más de formación obligada, descontextualizada y ajena a sus intereses y necesidades.

Cabe hacer mención que la participación de los compañeros fue voluntaria, sin que ello signifique que las estrategias planteadas no tuvieran impacto en los espacios de trabajo de quienes decidieron de manera inicial no participar. No sería congruente hablar de beneficios comunes, si se dejan fuera posibles beneficiarios de este fin común, la educación inclusiva.

Esta propuesta de formación busca que la fragmentación de esfuerzos disminuya, generando en su lugar prácticas colaborativas que permitan la generación de ambientes de aprendizaje y socialización inclusivos, lo cual representa también la valoración de las capacidades de los integrantes de la comunidad, mismas que deben comenzar por reconocerse, respetarse y aprovecharse.

Las diferentes actividades desarrolladas en el transcurso de la CPA permitieron la generación de cambios significativos en las prácticas profesionales de sus participantes, una mayor colaboración y coordinación en los proyectos de mejora, así como el desarrollo de actividades orientación asesoría y acompañamiento en los contextos escolares y a comunidad educativa, estas y más acciones procuraron siempre ofrecer oportunidades para todos y colaborar en la generación de ambientes más incluyentes.

En relación con la investigación y sus objetivos planteados de manera inicial, es posible determinar que se alcanzaron de una manera satisfactoria y como característica de los bucles de la Investigación-Acción se concluyó con algunas reflexiones que pudiesen dar continuidad o ser el inicio a otros estudios de esta índole. Finalmente se invita a los colectivos de profesionales de la educación a emprender estrategias similares que les permitan identificar los aciertos y áreas de oportunidad de la práctica profesional e institución educativa y asuman el compromiso colectivo sugerido por Chimayco (2022), de enriquecer su formación y diversificar las prácticas profesionales y docentes; y ante esta encomienda, las CPA pueden resultar un dispositivo idóneo.

## Referencias

Amorós, A., & Pérez, P. (1993). Por una educación intercultural. Ministerio de Educación y Ciencia.

Antúnez, M. (2021). Comunidades Profesionales de Aprendizaje, una posibilidad hacia la Educación inclusiva [Universidad Pedagógica Nacional]. [https://www.researchgate.net/publication/356109442\\_COMUNIDADES\\_PROFESIONALES\\_DE\\_APRENDIZAJE\\_UNA\\_POSIBILIDAD\\_HACIA\\_LA\\_EDUCACION\\_INCLUSIVA](https://www.researchgate.net/publication/356109442_COMUNIDADES_PROFESIONALES_DE_APRENDIZAJE_UNA_POSIBILIDAD_HACIA_LA_EDUCACION_INCLUSIVA)

Antúnez, M., & López, Y. A. (2019). De la educación especial a la educación inclusiva. Concepciones de profesores y profesores en formación. En Formación de profesores y desarrollo educativo. Contribuciones de un programa de doctorado. (pp. 213-236). Taberna Librería. [https://www.researchgate.net/publication/349069384\\_DE\\_LA\\_EDUCACION\\_ESPECIAL\\_A\\_LA\\_EDUCACION\\_INCLUSIVA\\_CONCEPCIONES\\_DE\\_PROFESORES\\_Y\\_PROFESORES\\_EN\\_FORMACION\\_ISBN](https://www.researchgate.net/publication/349069384_DE_LA_EDUCACION_ESPECIAL_A_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_CONCEPCIONES_DE_PROFESORES_Y_PROFESORES_EN_FORMACION_ISBN)

Arnaiz, P. S. (2003). Sobre la atención a la diversidad. [http://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/474-texto\\_completo\\_1\\_atencion\\_a\\_la\\_diversidad.pdf](http://webdocente.altascapacidades.es/Educacion%20inclusiva/474-texto_completo_1_atencion_a_la_diversidad.pdf)

Ávalos, B. (2000). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro. Documento de trabajo presentado al VII Seminario sobre perspectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la Unesco. Santiago de Chile, 23, 25.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2004). Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities. Universities of Bristol. <http://effect.tka.hu/documents/OtherLibraryElements/Creating-and-Sustaining-Effective-Professional-Learning-Communities-Extracto.pdf>

Bolívar, M. R. (2013). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. Revista Iberoamericana de Educación, 62(1), 1-12. <https://rieoei.org/RIE/article/view/893/1696>

- Chimayco, M. (2022). Educación inclusiva y la calidad educativa en instituciones educativas públicas, Lima 2022. [Universidad César Vallejo]. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/98585/Chimayco\\_LVDPM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/98585/Chimayco_LVDPM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Echeita, G. S., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Elliot, J. (2010). *La investigación—Acción de educación* (4ta ed.). Morata.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2005). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Florea, A. (2022). Revalorización de la educación inclusiva y la formación docente para dar respuesta a la diversidad. Una revisión desde el legado histórico y legislativo. [Universitat Jaume I]. [https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/198395/TFG\\_2022\\_Florea\\_Adriana.pdf?sequence=1](https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/198395/TFG_2022_Florea_Adriana.pdf?sequence=1)
- Francia, M. (2022). Programa de liderazgo transformacional para fortalecer una Comunidad Profesional de Aprendizaje en docentes de un instituto de educación superior de Cañete. [Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/e2655012-f1ba-4137-8259-214045168458/content>
- Hargreaves, A. (2004). Broader purpose calls for higher understanding: An interview with Andy Hargreaves. *Journal of Staff Development*, 2(25), 46-50.
- Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Huete, A. G., Otaola, M. D. P. B., & Manso, C. G. (2020). Inclusiva sí, especial también: ¿revolución o resistencia? El ciberdebate sobre el cierre de los Centros de Educación Especial en España. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 50(4), 75. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/view/scero20195047598>
- Huffman, J. B., & Hipp, K. K. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. ScarecrowEducation.
- Krichesky, G. (2013). El desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas [Universidad Autónoma de Madrid]. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13311/62970\\_Krichesky%20Gabriela%20J.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13311/62970_Krichesky%20Gabriela%20J.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kruse, S. D., & Louis, K. S. (1993). Developing Professional Community in New and Restructuring Urban Schools. 30.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- López, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Sinéctica*, 4. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/198>
- Marchesi, Á., & Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza.
- Miguélez, M. M., & Bolívar, U. S. (2000). *La investigación-acción en el aula*. 13.
- Mitchell, C., & Sackney, L. (2011). *Profound improvement: Building capacity for a learning community* (2nd ed). Routledge.

Ortega, S. (2011). Formación Continua. Borrador para discusión. Proyecto estratégico regional sobre docentes UNESCO-OREALC/CEPPE, Santiago, Chile.  
<http://ceppe.uc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2011/proyecto-estrategico-base/Formacion-Continua.pdf>

Pujolàs, P. (2009). VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. (p. 62).  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000193130>

Santizo, C. (2019). Política educativa 2018-2024: ¿Qué esperar de nuevo para la capacitación docente? Educación Futura. <http://www.educacionfutura.org/politica-educativa-2018-2024-que-esperar-de-nuevo-para-la-capacitacion-docente/>

Schön, D. A. (2010). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones (1. ed., 4. impr). Paidós.

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. Revista IIDH, 40, 48.

Troya, I. E. M., Lalama, A. D. R. F., Pacheco, M. S., & Yépez, M. A. M. (2018). Los retos de la docencia, frente a la educación inclusiva en el Ecuador. Espirales Revista Multidisciplinaria de investigación, 2(14), Art. 14. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/272031>