

Educación inclusiva en movimiento: una revisión de alcance de la transición de centros educativos hacia modelos inclusivos

Inclusive education in motion: systematic review of the transition of educational centers to inclusive models

Resumen

El artículo ofrece una revisión de alcance sobre la transición de los centros de educación especial (CEE) hacia centros de recursos y apoyos para la educación inclusiva (CRAEI), en cumplimiento de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006). Empleando la metodología PRISMA, se examinaron estudios publicados entre 2010 y 2023, abarcando diversas regiones y contextos educativos. Los resultados revelan que, aunque los países han mostrado un compromiso con la transformación de sus sistemas educativos, la transición hacia un modelo inclusivo ha sido lenta y desorganizada, con muchos países aún practicando la segregación de estudiantes con discapacidad. Se identificaron roles clave para los CRAEI, como el asesoramiento a docentes, la provisión de recursos y apoyos, la intervención directa en las aulas y la coordinación entre centros educativos. Sin embargo, la falta de un protocolo claro y la resistencia estructural y cultural al cambio han obstaculizado la implementación efectiva de estos roles. La discusión enfatiza la necesidad de un marco normativo sólido y un enfoque colaborativo para superar las barreras existentes y lograr una inclusión educativa genuina y sostenible en todos los niveles del sistema educativo.

Palabras clave

Educación inclusiva, educación especial, centros de apoyos y recursos, discapacidad, transformación educativa.

Abstract

This article presents a scoping review of the transition from Special Education Centers (SEC) to Support and Resource Centers for Inclusive Education (CRAEI, by its Spanish acronym), in line with the *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (UN, 2006). Using the PRISMA methodology, studies published between 2010 and 2023 were examined, covering a range of regions and educational contexts. The findings reveal that, although countries have shown a commitment to transforming their educational systems, the shift towards an inclusive model has been slow and uncoordinated, with many still practising the segregation of pupils with disabilities. Key roles for CRAEI were identified, including teacher advisory, provision of resources and support, direct classroom intervention, and coordination among educational institutions. However, the absence of a clear protocol and structural and cultural resistance to change have hindered the effective implementation of these functions. The discussion highlights the need for a robust legal framework and a collaborative approach to overcome existing barriers and to achieve genuine, sustainable educational inclusion across all levels of the education system.

Keywords

Inclusive education, special education, support and resource centers, disability, educational transformation.

María del Rocío Deliyore Vega

<rdeliyorevega@gmail.com>

Universidad de Costa Rica. Costa Rica



Para citar:

Deliyore Vega, M. R. (2025). Educación inclusiva en movimiento: una revisión de alcance de la transición de centros educativos hacia modelos inclusivos. *Revista Española de Discapacidad*, 13(1), 7-33.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.13.01.01>>

Fecha de recepción: 10-09-2024

Fecha de aceptación: 02-05-2025



1. Introducción

La educación inclusiva es un derecho fundamental en los países que han ratificado la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006). Esta convención establece como obligación de los países partes: “garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles y la enseñanza a lo largo de la vida” (art. 24).

Esta transformación consiste en alcanzar con éxito el cumplimiento de las tres dimensiones de la educación inclusiva definidas por Echeita Sarrionandia (2020), es decir, la presencia, la participación y aprendizaje. Ello supone que todo el alumnado en su diversidad debe implicarse activamente en los procesos de aprendizaje, vivir un alto sentido de pertenencia y bienestar, mientras alcanza aprendizajes significativos y de calidad sin ser separado de sus pares por ningún motivo.

La transformación de los centros de educación especial (en adelante, CEE) hacia un modelo inclusivo implica replantear su funcionamiento como centros de recursos y apoyos para la educación inclusiva (en adelante, CRAEI). Según Echeita Sarrionandia (2020), asegurar la presencia no significa eliminar los CEE, sino integrarlos en el sistema educativo ordinario. A pesar del compromiso internacional, la transición ha sido lenta y desorganizada, ya que aún no hay un protocolo claro que defina el rol de los CRAEI.

A este respecto, Giné Giné et al. (2020) explican que, a lo largo del tiempo, la educación especial se ha orientado como práctica especializada para un determinado grupo de estudiantes, por lo que “se ha configurado una estructura y unas formas de trabajo, muy a menudo excesivamente diferenciadas y separadas de lo que se hace en las aulas ordinarias o de lo que establece el currículo escolar” (pp. 35-36).

Distintos países a nivel mundial se han dado a la tarea de buscar alternativas para superar esta separación histórica entre centros educativos. Lo cual “exige proponer nuevos roles, enfoques y perspectivas para lograr un único sistema educativo sensible a la diversidad de necesidades de los alumnos” (Giné Giné et al., 2020, p. 36). Esto implica la disposición de recursos y la organización de prácticas educativas basadas en evidencias.

Investigaciones como la de Cantero Aguirre et al. (2022) en Paraguay destacan que las funciones de un CRAEI incluyen brindar apoyo educativo y clínico, así como gestionar procesos de inclusión. Por su parte, Rojas Pernia y Olmos Rueda (2016) en España identifican cuatro acciones principales de los CRAEI: intervención en centros ordinarios, asesoramiento y formación, provisión de recursos y coordinación.

Estos estudios evidencian la necesidad de reconocer las rutas de transición hacia la educación inclusiva y los beneficios para todo el estudiantado. Sin embargo, la implementación presenta desafíos significativos, desde la adecuación de infraestructuras hasta la formación del personal educativo. Este artículo se propone realizar una revisión de alcance de la literatura sobre la transición de CEE a CRAEI, analizando modelos, factores facilitadores y obstáculos, y los resultados en términos de inclusión y calidad educativa.

2. Metodología

Se utiliza una investigación de corte cualitativo por medio de una revisión de alcance para analizar la forma en la que se ha estudiado la transición de los CEE en CRAEI a partir de las publicaciones científicas. Esto con el propósito de responder la pregunta de investigación: ¿Cómo se ha estudiado la transición de los CEE a CRAEI desde la producción científica?

La pregunta anterior constituye la primera de cinco preguntas correspondientes a un estudio mayor en el que la revisión de alcance se complementa con un estudio de casos cualitativo en el que se entrevistó a 6 líderes de los procesos de transformación tanto en España como en Costa Rica y una investigación cuantitativa descriptiva en la que participó una muestra de 500 personas profesionales que trabajan en la totalidad de los CEE costarricenses.

Las otras preguntas de investigación que articularon el proyecto global son:

1. ¿Cómo transitan los CEE hacia prácticas de apoyo a la educación inclusiva en España y en Costa Rica?
2. ¿Qué pueden aportar los CEE a los centros ordinarios en Costa Rica?
3. ¿Qué buenas prácticas de la realidad española podrían replicarse en Costa Rica?

Para responder la primera pregunta se seleccionó la metodología de revisión de alcance, en tanto que esta se define como una revisión que identifica rápidamente conceptos claves de un tema a través de una cobertura exhaustiva de la literatura (Arksey y O'Malley, 2005). Son 5 los pasos metodológicos que proponen las autoras en el uso de esta metodología. 1) identificar la pregunta o preguntas de investigación; 2) identificar estudios relevantes; 3) seleccionar los estudios; 4) tabular los resultados; y 5) cotejar, resumir y reportar los datos.

Esta investigación se desarrolló con la lista de clasificación PRISMA-P 2015, diseñada por Moher et al. (2015). Las siglas PRISMA, responden en inglés a *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* (ítems preferenciales para el reporte de la revisión de alcance y el metaanálisis) y consiste en “una lista de verificación destinada principalmente a la elaboración de protocolos de revisiones sistemáticas y metaanálisis que resume datos agregados de estudios, particularmente la evaluación de los efectos de la intervención” (pp. 2-3). Por la naturaleza del estudio se utilizó la revisión de alcance y no el metaanálisis, puesto que el interés es un análisis cualitativo profundo del fenómeno sin llegar a generar representaciones cuantitativas.

2.1. Estrategia de búsqueda

La selección de los estudios se dio en búsquedas computarizadas en el mes de marzo del 2023, considerando las bases de datos Red de Revistas Científicas de América Latina (Redalyc), PsycInfo, Scopus, ERIC, Education Source, Academic Search Premiere y PUBMED. Es importante mencionar que estas bases de datos fueron recomendadas por el equipo asesor del proyecto en la Universidad Autónoma de Madrid. Otras bases de datos posibles como Scopus y/o Wos, no se pudieron incorporar porque los centros de investigación donde se desarrolló el estudio no contaban con las licencias correspondientes.

Al identificar pocos estudios en la materia tras los cribados se decide incorporar a dos revistas que, si bien no constituyen bases de datos, son de alta indexación y trayectoria en la publicación de artículos relacionados con la educación especial. Estas revistas incorporadas tras la primera etapa son las siguientes: *European Journal of Special Needs* e *International Journal of Inclusive Education*.

Las palabras claves en la búsqueda se establecieron en inglés y en español para aumentar la afluencia de artículos encontrados. Estas palabras fueron “transición” o “transformación” o “evolución”, “centros de educación especial” y “centros de recursos”, “transition”, “transformation” o “evolution”, “special education schools” y “resource centers”. Considerando la pluralidad terminológica en el campo, inicialmente se utilizaron otras palabras clave, a fin de que se registraran estudios asociados con la transformación de los CEE a CRAEI, con las que no se obtuvo ningún resultado de búsqueda; estas palabras fueron: “educación inclusiva”, “centros específicos”, “alumnado con discapacidad”, “escolarización”, “discapacidad”.

En el presente artículo se muestran los resultados obtenidos con las palabras clave que emitieron resultados favorables, según se muestra en la tabla 1.

2.2. Criterios de inclusión

Los artículos seleccionados fueron los que cumplieron los siguientes criterios de inclusión: (1) haber sido publicados entre los años 2010 y 2023, lo cual constituye un periodo de 13 años para efectos del presente estudio; (2) estar escritos en inglés o en español; (3) referirse a los procesos de transición de los CEE (o escuelas en su defecto); (4) ser estudios empíricos de corte cualitativo, cuantitativo o mixto; (5) ser artículos científicos publicados.

2.3. Criterios de exclusión

Los artículos que se descartaron para formar parte del estudio fueron: (1) los que pese a ser publicaciones científicas son revisiones sistemáticas o metaanálisis.

2.4. Proceso de búsqueda y recolección de la información

El proceso de búsqueda recabó en total 36 127 referencias. A estos documentos se les aplicó un cribado por filtro temporal entre las fechas del 2010 al 2023, correspondiente a 13 años, quedando un total de 4843. En adelante, se realizó un segundo cribado por publicaciones académicas obteniendo 260 artículos. Seguidamente se realizó un tercer cribado por filtro de título y resumen para valorar en estos apartados su relación directa con la pregunta de investigación y quedaron 37 artículos elegibles.

Una vez terminada la preselección, se procedió a realizar una revisión exhaustiva de los artículos completos con el fin de seleccionar definitivamente aquellos que cumplieran con los criterios de inclusión. Así, se logró identificar un total de 15 artículos, de los cuales 13 estaban en inglés y 2 en español.

La siguiente tabla presenta el registro donde se evidencia la selección de artículos por base de datos, según las palabras clave, los documentos encontrados sin filtro y posteriormente con los filtros temporal, de publicaciones académicas, por cribado de título, resumen y que respondieron a la pregunta de investigación.

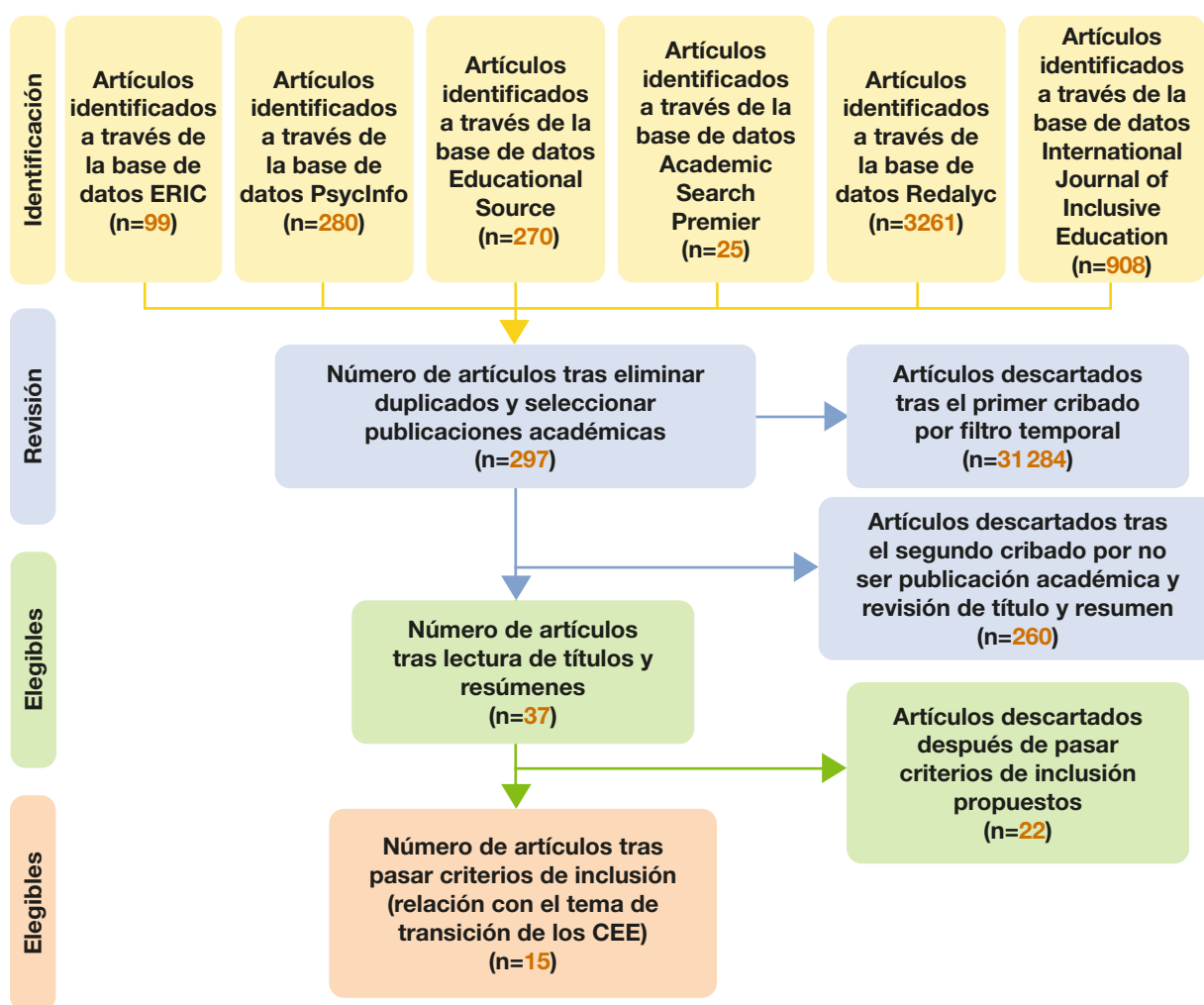
Tabla 1. Artículos por base de datos y cribados

Base de datos	Encontrados	Encontrados por filtro temporal (2013-2023)	Publicaciones académicas	Filtro por título y resumen	Total que responden a la pregunta de investigación
ERIC	10	1	1	0	0
	89	21	10	0	0
PsycInfo	280	10	9	9	1
Education Source	429	270	113 (inglés)	5	3
	0	0	0	0	0
Academic Search Premiere	25	13	13	0	0
	0	0	0	0	0
PUBMED	113	92	4	0	0
	0	0	0	0	0
Redalyc	616	3234	71	8	2
	10	9	7	0	0
European Journal of Special Needs	566	26	26	1	0
International Journal of Inclusive Education	908	74	74	14	9
Total					15

Fuente: elaboración propia.

El siguiente diagrama de flujo refleja el recorrido en el proceso de búsqueda y selección de los artículos que se utilizaron para la revisión de alcance.

Figura 1. Diagrama de flujo sobre la búsqueda y selección de artículos



Fuente: elaboración propia.

2.5. Codificación de los estudios seleccionados

Los estudios seleccionados fueron analizados y codificados con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo se ha estudiado la transición de los CEE a CRAEI? Para ello, los artículos se agruparon por base de datos, asignando un número al documento, así mismo, se extrajo de cada artículo la población participante, las principales temáticas, el año de publicación, la revista a la que pertenece, la autoría y la región del mundo en la que se desarrolla la investigación.

En la tabla que se muestra a continuación se ilustran los códigos de cada artículo con la letra D y un numeral para referirse al documento. Así mismo, en la figura 2 se presenta una red elaborada en el programa de análisis de datos Atlas.ti 09, donde se muestran los artículos obtenidos en cada base de datos y su respectiva codificación.

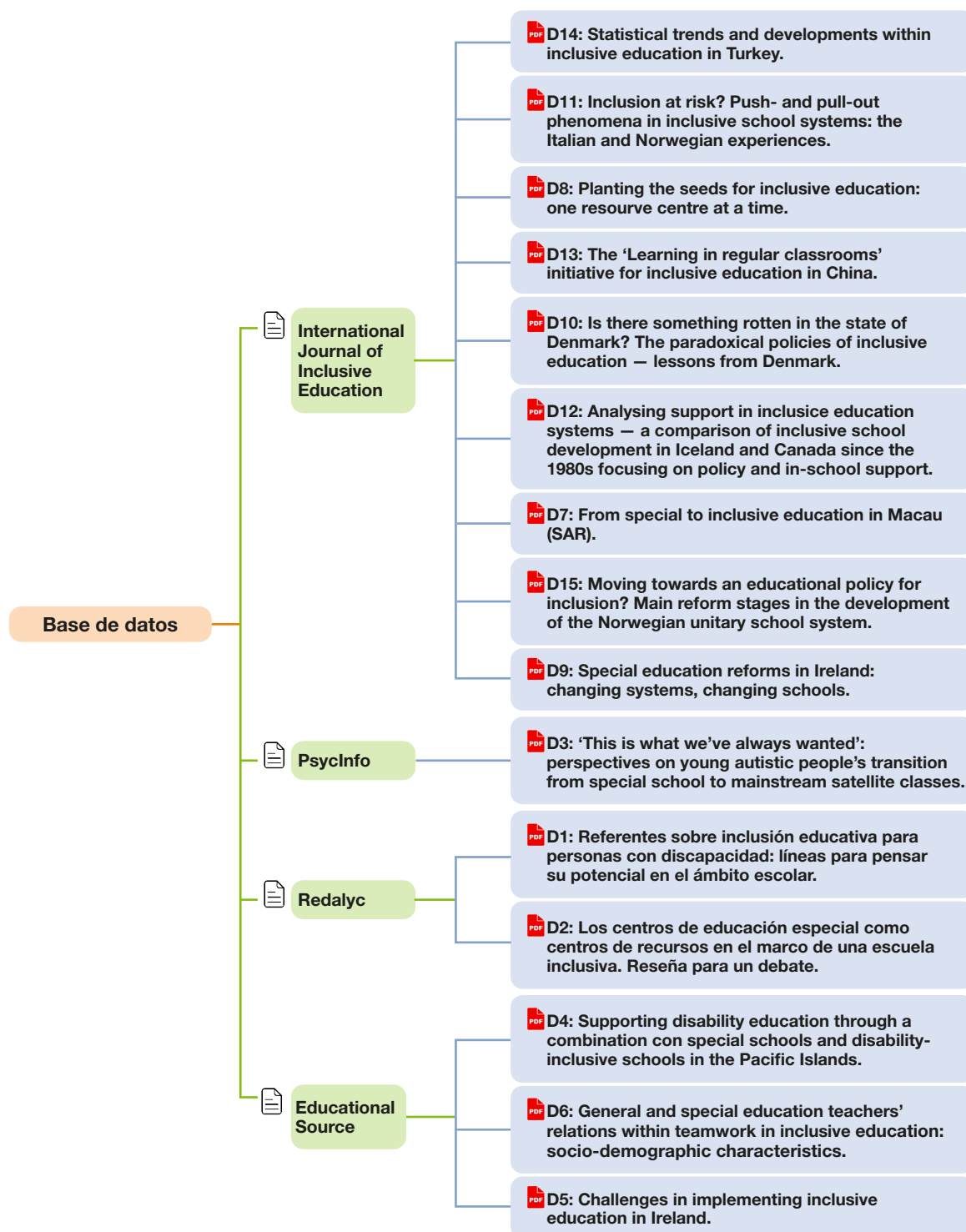
Tabla 2. Artículos y códigos

Código del documento	Título	Revista	Autor	Año	País y región
D1	Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar	Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas	Marlem Jiménez Rodríguez Piedad Ortega Valencia	2018	Argentina, Brasil, Chile, Colombia y Ecuador
D2	Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate	Revista de Currículum y Formación de Profesorado	Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	2016	Cantabria y Barcelona, España
D3	‘Esto es lo que siempre hemos querido’: perspectivas sobre la transición de los jóvenes autistas de la escuela especial a clases convencionales	Autism and Developmental Language Impairments	Abigail Croydon Anna Remington Lorcan Kenny Elizabeth Pellicano	2019	Londres, Inglaterra
D4	Apoyar la educación sobre discapacidad a través de una combinación de escuelas especiales y escuelas inclusivas en las islas del Pacífico	International Journal of Disability, Development and Education	Megan Tones Hitendra Pillay Suzanne Carrington Subhas Chandra Jennifer Duke Rukh Mani Joseph	2017	Islas Fiji, Océano Pacífico
D5	Retos en la implementación de la educación inclusiva en Irlanda: puntos de vista de los directores sobre las razones por las cuales los estudiantes mayores de 12 años están buscando inscribirse en las escuelas de educación especial	Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities	Aine Kelly Catherine Devitt Donal O’Keeffe Anne Marie Donovan	2014	Irlanda
D6	Las relaciones de los maestros de educación general y educación especial dentro del trabajo en equipo en la educación inclusiva: características sociodemográficas	South African Journal of Education	Marina Radić-Šestić Vesna Radovanović Biljana Milanović-Dobrota Sanela Slavkovic Ana Langović-Milićević	2013	Serbia

Código del documento	Título	Revista	Autor	Año	País y región
D7	De la educación especial a la educación inclusiva en Macao (SAR)	International Journal of Inclusive Education	Chris Forlin	2011	Macao, China
D8	Plantando las semillas para la educación inclusiva: un centro de recursos a la vez	International Journal of Inclusive Education	Janet Helmer Rita Kasa Michelle Somerton Tsediso Michael Makoelle Daniel Hernández-Torrano	2020	Nursultán, Kazakhstan
D9	Reformas de la educación especial en Irlanda: cambiando sistemas, cambiando escuelas	International Journal of Inclusive Education	Neil Kenny Selina McCoy Georgiana Mihut	2020	Irlanda
D10	¿Algo no funciona en Dinamarca? Las paradójicas políticas de educación inclusiva: lecciones de Dinamarca	International Journal of Inclusive Education	Thomas T. Engsig Christopher J. Johnstone	2014	Dinamarca
D11	¿La inclusión está en riesgo? Fenómenos de expulsión y abandono en los sistemas escolares inclusivos: las experiencias italiana y noruega	International Journal of Inclusive Education	Kari Nes Heidrun Demo Dario Ianes	2018	Italia y Noruega
D12	Analizando el apoyo en los sistemas de educación inclusiva – una comparación del desarrollo escolar inclusivo en Islandia y Canadá desde la década de 1980 enfocándose en la política y el apoyo en la escuela	International Journal of Inclusive Education	Andreas Köpfer Edda Óskarsdóttir	2019	Islandia y Canadá
D13	La iniciativa de “Aprendizaje en aulas regulares” para una educación inclusiva en China	International Journal of Inclusive Education	Su Qiong Xu Paul Cooper Kenneth Sin	2017	China
D14	Tendencias y desarrollos estadísticos dentro de la educación inclusiva en Turquía	International Journal of Inclusive Education	Orhan Cakiroglu Macid Ayhan Melekoglu	2013	Turquía
D15	¿Hacia una política educativa inclusiva? Principales etapas de la reforma en el desarrollo del sistema escolar unitario noruego	International Journal of Inclusive Education	Sven Nilsen	2010	Noruega

Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Red de artículos obtenidos en cada base de datos y su respectiva codificación



Fuente: elaboración propia.

3. Análisis de los datos

Se realizó el análisis mediante la codificación abierta, axial y selectiva de artículos propuesta por Flick (2013). En la codificación abierta se incluyen los estudios seleccionados como documentos primarios en el programa Atlas.ti 09, en el que se “clasifican expresiones por unidades de significado (palabras individuales, secuencias breves de palabras) para asignarles anotaciones y sobre todo “conceptos” (códigos)” (Flick, 2013, p. 193). En la segunda fase se procedió a “depurar y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta” (Flick, 2013, p. 197). Es decir, filtrar cada código y asignarlo a la categoría y subcategorías correspondientes.

La tercera fase que se realiza es la codificación selectiva; en esta se emplea el libro de códigos del programa Atlas.ti 09 para el tratamiento de datos, en la cual “el analista decide entre fenómenos igual de destacados y ponderarlos, de manera que resulte una categoría central junto con las subcategorías que están relacionadas con ella” (Flick, 2013, p. 198). En esta etapa se seleccionan los datos más relevantes para un análisis más profundo de la información, identificando las relaciones entre categorías y subcategorías sobre la transición de los CEE y estableciendo una idea central relacionada con nuevos hallazgos.

Este estudio forma parte del proyecto de investigación postdoctoral que desarrolló la autora en la Universidad Autónoma de Madrid, donde fue sometido a reflexión y análisis en cada una de las etapas de su desarrollo por parte de la Dra. Cecilia Simón Rueda.

Al ser una investigación de corte cualitativo es importante señalar que las afirmaciones que se vinculan con los datos constituyen una interpretación inductiva, flexible e interactiva de la autora, que no pretende ofrecer resultados generalizables.

Se establecieron cuatro categorías macro y se extrajeron citas vinculadas a códigos, primero de forma abierta y luego selectiva, emergiendo 22 códigos.

Las cuatro macro categorías que emergen de los datos en esta etapa son:

- La evolución histórica de la educación especial.
- La postura de la comunidad educativa en torno a la transición.
- El rol de los centros de apoyos y recursos para la educación inclusiva.
- La transición como acción necesaria.

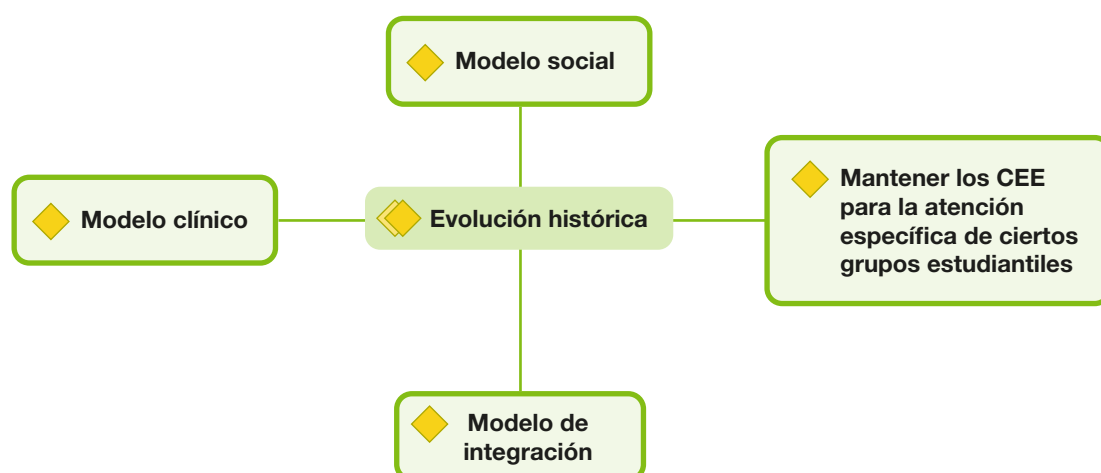
Para el presente artículo se exponen los hallazgos de dos de las categorías emergentes de la revisión de alcance a saber: la evolución histórica y el rol de los CRAEI por el valor de sus hallazgos. Esta selección se justifica en tanto que hay una interrelación clara entre el origen de los CEE como una respuesta educativa que permitía escolarizar al estudiantado excluido en ese momento histórico con las nuevas funciones a las que deben transitar, a fin de convertirse en un espacio centrado en la gestión, promoción y coordinación de los apoyos educativos. Los hallazgos en estas dos categorías requieren de una profundidad en el análisis que amerita el espacio de la totalidad de un artículo científico. Esto no resta importancia a las otras categorías emergentes que también han de exponerse con la amplitud que merecen en una futura publicación.

Por otra parte, es necesario aclarar que los aspectos metodológicos de los estudios seleccionados se describen en la tabla 2 y se retoman en la discusión por categorías. Sin embargo, no es del interés de la persona

investigadora codificar los datos en función del enfoque metodológico que emplean sino en función de su aporte al conocimiento científico.

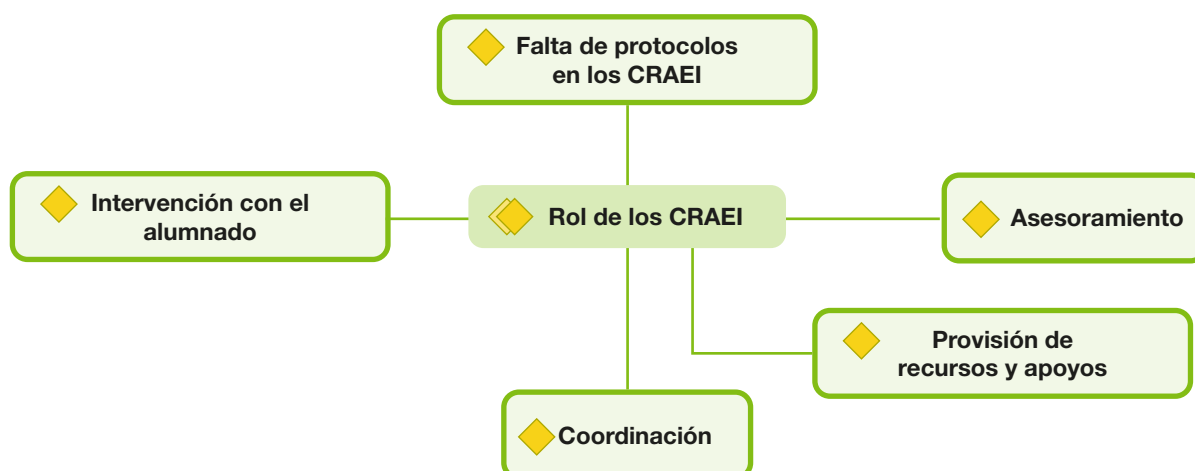
La primera categoría para difundir en este artículo científico fue la evolución histórica de la educación especial, en la que se integraron 38 citas. Esta contempla la forma en la que la educación especial ha cambiado a lo largo del tiempo en los distintos escenarios de cada estudio. En ella emergen cuatro códigos, a saber: modelo clínico (vinculado con 6 citas), modelo de integración (vinculado con 7 citas), modelo social (vinculado con 12 citas) y el mantenimiento actual de los CEE en funcionamiento sin transición (vinculado con 13 citas).

Figura 3. Categoría 1: evolución histórica de la educación especial



Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Categoría 2: rol de los CRAEI



Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y resultados

4.1. Evolución histórica

La presente revisión demuestra que los diversos autores versan su análisis de la transición a partir de una contextualización sociohistórica de cada uno de los países que formaron parte de los escritos.

Este marco referencial es vital para comprender la perspectiva política, económica y social desde la que cada nación mira y redefine la educación inclusiva. Pese a las diferencias sustanciales entre la historia de China, por ejemplo, muy influenciada por el desarrollo imperial y el socialismo, en contraste con Kazakhstan como república postsoviética o con América Latina y su situación social de pobreza y migración, todos los países involucrados en esta revisión cuentan con un ordenamiento jurídico, nacional o internacional que les convoca a gestionar transformaciones hacia la educación inclusiva. El análisis que lleva cada nación a este respecto transita por el modelo clínico, el modelo de integración y el modelo social de la discapacidad. Así mismo, en algunos de estos contextos se decide también mantener los CEE en funcionamiento sin transformación, atribuyendo razones vinculadas al modelo que impere en la sociedad específica. A continuación, se detallan los hallazgos obtenidos en esta línea con respecto a cada código.

4.1.1. Modelo clínico

En el análisis histórico que hacen los artículos se determina, como punto de encuentro en las distintas naciones, que la educación de la población estudiantil en situación de discapacidad, en sus comienzos, centró su atención en el déficit de la persona desde una mirada clínica, en función de organizar sistemas educativos de clasificación estudiantil.

En sus inicios, esta población estudiantil quedaba excluida de la educación y era atendida por servicios de salud u otros. Esto se ilustra en el documento de Helmer et al. (2020), refiriéndose al contexto de las repúblicas postsoviéticas, específicamente en Kazakhstan, donde señalan que “los niños con cualquier tipo de discapacidad fueron educados por ‘defectólogos’” (p. 4). Según refieren los autores, estas prácticas actualmente explican las resistencias y la falta de comprensión en torno a la educación inclusiva en las repúblicas postsoviéticas.

Esta división justificó la construcción de perfiles profesionales especializados, que otorgaba total responsabilidad del aprendizaje de la población con discapacidad a un grupo de expertos. Bajo esta lógica, se establecen servicios segregados que se consolidaron con el tiempo, dificultando su posterior transformación.

A este respecto, Rojas Pernia y Olmos Rueda (2016) señalan que “el diseño de prácticas especiales que los pedagogos pondrían en juego en espacios segregados ayudaron a estabilizar un discurso centrado en el sujeto con deficiencia y su ineludible rehabilitación” (p. 325). Esta mirada, lejos de centrarse en el contexto, el currículum y sus posibles barreras, o en el diseño accesible del entorno educativo para acercar el aprendizaje y la participación a la persona, busca, en cambio, atender un diagnóstico con la cuestionable idea de que el aprendizaje se pudiese homogeneizar para quienes coinciden en situaciones clínicas y déficits funcionales.

Lo anterior se asemeja a lo documentado por Macao en tiempos más recientes, donde se señala que “en 1999-2000 se desarrolló una prueba de Coeficiente Intelectual de Macao que se utilizó para las decisiones de ubicación educativa” (Forlin, 2011, p. 435). En esta línea, el artículo indica que los sistemas de derivación y clasificación estudiantil existían para tomar decisiones de segregación a partir de los resultados de estas pruebas basadas en el déficit cognitivo medible del estudiantado.

En Noruega, por su parte, Nilsen (2010) comenta que, para finales del siglo XX, “predominaba el temor de bajar la calidad educativa si se incluía en las escuelas a alumnos con graves dificultades de aprendizaje y problemas sociales” (p. 482). Esta condición a la fecha justifica las perspectivas de muchas personas profesionales y no profesionales de la comunidad educativa que se muestran renuentes a la educación inclusiva.

4.1.2. Modelo de integración

Posterior al modelo clínico surge en los documentos evidencia de un modelo de integración en el que según se señala se “quiso promover la escolarización conjunta de todo el alumnado, atendiendo a sus necesidades educativas dentro de un mismo sistema” (Rojas Pernia y Olmos Rueda, 2016, p. 326). Esto implica el ingreso de estudiantes en centros educativos ordinarios agrupados en un aula separada, de modo que no compartían experiencias de aprendizaje con el resto del estudiantado sin discapacidad.

En Kazakhstan, Helmer et al. (2020) explican que, inclusive para el año 2020, “la mayoría de los estudiantes con necesidades educativas especiales que asistían a las escuelas ordinarias donde se habían abierto los centros de recursos escolares estaban en “clases correccionales” (p. 10), lo cual se justifica como un paso para discurrir en el camino a la educación inclusiva. No obstante, Kenny et al. (2020), en Irlanda, opinan que “las clases especiales sirven para dar la apariencia de inclusión dentro de las escuelas, pero potencialmente están eludiendo el problema” (p. 9).

En esta línea, se explica además que “la promulgación de la inclusión en las escuelas a través de clases especiales a menudo sirvió para proteger la “estructura profunda” (Thomas, 2013) de los roles de los docentes generales de entregar objetivos curriculares a los estudiantes regulares, mientras que la educación especial se lleva a cabo en entornos segregados. (Kenny et al., 2020, p. 9). Por tanto, se perpetúa el trabajo desarticulado de la comunidad educativa y la visión de especialista sobre las personas profesionales en educación especial.

4.1.3. Modelo social

Los documentos también evidencian la postura del modelo social de la discapacidad. En este sentido, el elaborado en España por Rojas Pernia y Olmos Rueda (2016), señala que “la educación inclusiva cuestiona la creación de servicios especializados o de medidas diferenciadas en función de categorías previamente definidas, la organización experta de los apoyos o la separación de calidad y equidad en educación” (p. 327). En coincidencia con lo anterior, Kenny et al. (2020), en Irlanda, exponen que “surgieron dudas sobre la confiabilidad y validez de las categorías de discapacidad y su uso en la asignación de recursos” (p. 5).

La educación inclusiva está, por principio, en manos de la comunidad educativa, es decir, de familias, estudiantes y profesionales del área de la educación que poseen conocimientos pedagógicos sobre los que

diseñan su quehacer. Es sabido que, para llevar a cabo oportunamente un currículum educativo se requiere conocer el contexto, las barreras, las capacidades, el sistema familiar, la cultura, los intereses, las potencialidades y los conocimientos previos del estudiantado, así como las diversidades del grupo. Características todas que son totalmente independientes de un diagnóstico clínico. Bajo esta lógica, la clasificación estudiantil en entornos restrictivos por condiciones médicas pierde total sentido y es vista como una práctica que genera discriminación y aislamiento social.

En Dinamarca, Engsig y Johnstone (2015) afirman que “las escuelas inclusivas se mencionaron como un camino para cambiar las actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras y crear sociedades inclusivas. Las escuelas inclusivas fueron llamadas a desafiar y dismantelar las “sociedades discapacitantes” (p. 474). Por tanto, la educación inclusiva no emplea etiquetas sino, por el contrario, se centra en derribar las barreras del contexto, crear currículums universales y tomar las diversidades como elemento de enriquecimiento curricular, aprovechando la etapa escolar como el momento idóneo para promover sociedades inclusivas, justas y democráticas.

4.1.4. Mantenimiento de los centros de educación especial (CEE)

En el análisis de esta evolución histórica hacia la transformación de los CEE, se encuentra en los documentos que en varias naciones aún se justifica la permanencia de un sistema separado del ordinario, bajo ciertas condiciones.

En España, por su parte, Jiménez Rodríguez y Ortega Valencia (2018) afirman que “la atención educativa se hará en clases, escuelas o servicios especializados, siempre que, de acuerdo con las condiciones específicas de los estudiantes, no sea posible su integración en clases de educación regular (p. 92).

En coincidencia con España, en Fiji también se promueve el sostenimiento de las aulas especiales, ya sean en CEE o en centros ordinarios para alguna población estudiantil. Esto se evidencia en el D4, en donde Tones et al. (2017) afirman que “el MOENHCA (Ministerio de Educación, Patrimonio Nacional, Cultura y Artes) tiene la intención de mantener abiertas las escuelas especiales con el fin de facilitar la educación continua para estudiantes con discapacidades graves y también preparar a los estudiantes para la transición a la educación general inclusiva” (p. 498).

En Italia y Noruega, estas prácticas son cuestionadas por Nes et al. (2018) cuando analizan las causas por las que se sostiene la segregación estudiantil y encuentran dentro de las principales razones, las actitudes del profesorado, la inaccesibilidad del currículum y la propia existencia de un sistema paralelo. A este respecto afirman que el alumnado es enviado “a clase especial por la presencia de unidades/clases especiales equipadas con profesores especializados” (p. 112). Esto evidencia que la integración, lejos de ser un paso hacia la educación inclusiva, constituye un obstáculo en sí mismo para que las escuelas asuman una postura interdisciplinaria y de cooperación.

Ahora bien, en línea con los derechos humanos, el foco estaría en preguntarse cómo acercar el currículum a la diversidad del estudiantado, realizando los ajustes que sean necesarios y no, por el contrario, en dónde colocar al/a la estudiante para que reciba un currículum completamente diferente al de sus pares.

4.2. Rol de los centros de recursos y apoyos para la educación inclusiva (CRAEI)

En la presente revisión de alcance, los diversos países representados, establecen funciones coincidentes en relación con las tareas que deben asumir los CRAEI. No obstante, cada estudio ajusta los roles de estas instancias a las particularidades de su contexto. A continuación, se detallan los hallazgos en esta línea.

4.2.1. Falta de protocolos en los CRAEI

En la documentación consultada acerca del rol de los CRAEI, se evidencia que los distintos países que firmaron la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*, comprometiéndose con la educación inclusiva, emitieron sus propias leyes, decretos y acuerdos en relación con la obligatoriedad de eliminar gradualmente los sistemas paralelos de educación segregada e inclusiva. Para ello, se planteó en su mayoría la transformación de los CEE en centros de recursos para los centros ordinarios de las comunidades. No obstante, no hay evidencia de protocolos específicos que regulen este tránsito.

De cara a esta coyuntura, en Kazakhstan, Helmer et al. (2020), en su investigación, reconocen que “si bien esta declaración describe formalmente una razón por la que se establecieron los centros de recursos, esta declaración ilustra que no hay una comprensión clara de los objetivos principales de los centros” (p. 11) y, por tanto, “parecía no haber un modelo operativo consistente” (p. 11).

Los autores, a este respecto, encuentran en sus hallazgos que “los participantes tienen una comprensión mixta de cómo funciona el centro de recursos y el apoyo que se brinda en el esfuerzo por avanzar en el diálogo y el pensamiento hacia un mayor desarrollo de la educación inclusiva” (p. 11). Lo cual, aunado a las diversas posturas en torno a la inclusión y a las prácticas decadentes de la segregación, genera importantes confusiones para gestionar la transición de los CEE.

Lo anterior indica que, pese a este robusto ordenamiento jurídico y a los diversos plazos de tiempo que cada país estipula para ello, ninguno parece tener claridad acerca de las funciones específicas, criterios de calidad o incluso acreditaciones específicas en torno al funcionamiento de estas entidades. Tal situación, en ocasiones, muestra ser una oportunidad de creación y desarrollo de acuerdo con el contexto y a las necesidades específicas de cada nación o, en otros casos, ha constituido una barrera para justificar la dilatación en los procesos de transformación. Lo que es cierto es que los distintos estudios analizados plantean una serie de roles que, en cada nación, se consideran indispensables en los CRAEI. A continuación, se detallan tales hallazgos.

4.2.2. Asesoramiento

Una de las principales funciones de los CRAEI descritas por las investigaciones es la de asesorar al centro ordinario. En Kazakhstan, por su parte, Helmer et al. (2020) plantean que “los centros de recursos son vistos como una forma de promover el conocimiento en educación inclusiva tanto para maestros como para padres” (p. 8).

En esta línea, los autores afirman que los CRAEI deben asesorar modelando sus acciones en las intervenciones con el estudiantado, así como proveer recursos materiales accesibles que puedan ser empleados en las aulas. Al respecto, Helmer et al. (2020) sugieren las funciones de “proporcionar instrucción adaptando y

desarrollando materiales para que coincidan con los estilos de aprendizaje, las fortalezas y las necesidades especiales de cada uno de sus estudiantes con discapacidades” (p. 3).

Coincidiendo con Kazakhstan, en Canadá, Köpfer y Óskarsdóttir (2019) expresan que, ante la transición de los CEE, “los roles anteriores de ‘maestro de escuela especial’ y luego ‘coordinador de educación especial’ se estaban convirtiendo gradualmente en un rol metodológico y de asesoramiento orientado a la didáctica” (p. 884). No obstante, ellos agregan que la asesoría que se brinde debe ir orientada a promover la investigación acción como práctica educativa, de modo que se facilite “a los docentes la oportunidad de comprender e implementar la acción profesional en la inclusión como acción reflexiva” (p. 884). De este modo, se genera un análisis crítico sobre la propia práctica docente que permite la construcción de constantes mejoras conjuntas que involucren a toda la comunidad educativa.

En España, por su parte, Rojas Pernia y Olmos Rueda (2016) proponen que la asesoría del CRAEI consista en:

Dirigir evaluaciones especialmente complejas, consultoría y apoyo a otros compañeros - Proporcionar información (estrategias metodológicas, materiales, agrupación alumnado, ...) en el aula ordinaria - Proporcionar información sobre programas específicos, software u otros materiales - Colaborar en el diseño y desarrollo de propuestas ordinarias para todo el alumnado. (p. 329)

Ahora bien, la asesoría que describen los documentos consultados se da en dos vías, una de ellas es *in situ*. Es decir, en el propio salón de clases por medio de la co-docencia, el modelado, el desarrollo de estrategias inclusivas y el acompañamiento docente.

La otra forma de asesorar presente en los documentos es la de capacitar colectivamente al personal del centro. Esto cuestiona un poco las ofertas tradicionales de actualización, en las que una instancia ofrece un curso, charla, taller, o programa que algunas personas deciden o no matricular para mejorar sus prácticas y luego tratar de multiplicar sus nuevos saberes en su centro educativo. Esta costumbre, si bien repercute positivamente en unos cuantos salones de clase, no genera un cambio significativo e importante en la cultura inclusiva que debe edificar el centro para una transformación real.

En esta línea, es importante señalar que la tarea de asesorar no es una acción que pueda discurrir del propio profesorado del CEE como “especialista”, ni tampoco es del todo provechoso, como ya se ha mencionado, que una sola persona docente del centro ordinario o del CEE se capacite individualmente para gestionar cambios en pro de la educación inclusiva en su comunidad educativa. Lo ideal en este sentido es que se procure construir una transformación de centro, en el que todo el colectivo del claustro se comprometa con su formación, construyan ideales en conjunto, evalúen sus prácticas y planteen las necesidades de formación con el apoyo del profesorado del CEE. Así, los contenidos de las capacitaciones serán producto de un diagnóstico del centro, ajustados a sus necesidades reales y contextualizadas. Esto en virtud de construir un bloque de colaboración en el que toda la comunidad educativa se identifique con los principios inclusivos y reflexione en conjunto acerca de su proyecto de centro para alcanzar una mejor convivencia y sentido de pertenencia.

4.2.3. Coordinación

La coordinación es, sin lugar a duda, la función más presente en los discursos de la documentación consultada en esta sistematización. En esta línea, se percibe de alto valor que la educación inclusiva se articule de

forma colectiva, solidaria y colaborativa con el apoyo de toda la comunidad educativa. Se plasma el interés por generar un compromiso real por parte de todas las personas profesionales, familia y estudiantado por participar activamente en el desarrollo de la educación inclusiva. Esto implica una cultura de centro, un proyecto claro y medible con funciones específicas para cada persona involucrada y con un gran sentido de cooperación.

Serbia, para procurar esta coordinación, “ha creado equipos de maestros de educación general o regular y de educación especial que trabajan en forma colaborativa o cooperativa para combinar sus conocimientos, perspectivas y habilidades profesionales” (Radić-Šestić et al., 2013, p. 2). En este sentido, los autores han determinado que “un equipo efectivo de maestros deberá trabajar en conjunto como socios iguales en relaciones interactivas, ambos involucrados en todos los aspectos de la planificación, la enseñanza y la evaluación” (Radić-Šestić et al., 2013, p. 3). Así mismo, agregan que “esta colaboración incluirá currículo e instrucción, valoración y evaluación, y manejo y comportamiento en el salón de clases” (p. 3).

En España, Rojas Pernia y Olmos Rueda (2016) plantean también que la coordinación entre los centros ordinarios y los CRAEI conforme “redes de apoyo informales y proyectos de innovación o investigación” (p. 328). Estos proyectos, al ser una acción conjunta, permiten el despliegue de la interdisciplinariedad en la resolución de conflictos y el desarrollo de acciones creativas que favorezcan la plena inclusión.

Por otra parte, en Serbia, Radić-Šestić et al. (2013) encuentran en sus hallazgos que las dimensiones de un entorno escolar pueden favorecer la coordinación entre profesionales de CRAEI y centros ordinarios; al respecto detallan que:

Los participantes de entornos escolares más pequeños tienen mayor respeto por la autonomía de los miembros del equipo, resuelven sus conflictos más fácilmente, están interconectados, se esfuerzan más por aprender unos de otros, intercambian opiniones, siguen o asumen el rol de liderazgo, comparten creencias mutuas y respetan el trabajo en equipo más que los participantes de escuelas más grandes. (p. 3)

La posibilidad de armonizar más fácilmente las acciones de equipo y alcanzar un sentido amplio de cooperación en centros de menor tamaño, permite la expansión de sus beneficios a entornos sociales fuera del centro escolar, tal como lo sugieren las investigaciones desarrolladas en Islandia y Canadá.

En estas naciones, que son destacadas ambas por sus buenas prácticas en educación inclusiva, se habla de la coordinación trascendiendo el entorno escolar. Los autores se refieren a la importancia de coordinar con la comunidad y sus diversos agentes. Köpfer y Óskarsdóttir (2019) en este sentido, declaran que:

El progreso en la educación general es un proceso evidenciado por escuelas y comunidades que trabajan juntas para crear ciudadanos para una sociedad inclusiva que sean educados para disfrutar de todos los beneficios, derechos y experiencias de la vida social. (p. 885)

Esta posición asegura que haya un involucramiento del entorno social favoreciendo la promoción de una cultura inclusiva que asegure el derecho a la participación justa y democrática de todas las diversidades en la sociedad.

Si bien se ha dicho que el espíritu de valoración por la diversidad humana se gesta esencialmente en la escuela, la involucración de otros agentes de la sociedad tales como el sector salud, el transporte, cultura y otros, benefician la construcción de un enfoque coherente con los principios de la educación inclusiva, asegurando una convivencia justa y equitativa de la ciudadanía.

4.2.4. Intervención con el alumnado

Una de las acciones que más ha desafiado el *status quo* tradicional de los CEE en su transición a CRAEI, es la posibilidad de que el profesorado de educación especial ingrese a las aulas de los centros ordinarios a trabajar con el estudiantado en conjunto con el profesorado de educación general. Esto implica una labor de coordinación que implique una codependencia positiva en la que ambas profesiones se nutran entre sí y se desarrollen acciones de mediación pedagógica por medio de la codocencia con todo el grupo de estudiantes.

Ello implica la progresiva decadencia de prácticas tales como sacar a la persona con discapacidad del grupo para brindar atención “especializada” y transicionar a nuevas acciones dirigidas menos a rehabilitar con base en un ideal de normalización; y más a derribar barreras y a diseñar un currículum accesible, inclusivo y enriquecido con las diversidades y competencias de todo el alumnado.

En España, Rojas Pernia y Olmos Rueda (2016) en su artículo, describen la codocencia como “el trabajo conjunto del maestro procedente del CEE con el tutor dentro del aula en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales a través de lo que conocemos como docencia compartida” (p. 328).

Las tareas que las autoras sugieren en la intervención con el alumnado a través de la codocencia tienen que ver con “dar apoyo personal al alumnado con necesidades educativas especiales (higiene personal, alimentación, acceso, transporte) en distintas actividades escolares y posibilitar trabajo conjunto en el aula ordinaria” (p. 329). Para ello, se recomienda la flexibilidad tanto de los recursos que se dispongan para la medicación como en la organización del espacio físico y en la posibilidad de que todo el estudiantado reciba los apoyos de ambas personas docentes sin distinción ni etiquetas.

4.2.5. Provisión de recursos y apoyos

En menor medida, los documentos consultados hacen referencia a la importancia de que los CRAEI provean recursos y apoyos a los centros ordinarios que atiendan a la eliminación de barreras de acceso y al acercamiento curricular.

En este sentido, en España, Rojas Pernia y Olmos Rueda (2016) consideran necesario que los CRAEI participen en el “diseño y elaboración de materiales en las distintas áreas curriculares, en la preparación de materiales específicos y en la búsqueda de nuevos recursos” (p. 329).

Algunos de estos recursos pueden asociarse con el diseño de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, transcripciones en braille, uso de tecnologías asistidas, uso de lenguas de signos, dispositivos de acceso de baja tecnología tales como atriles, sillas adaptadas, lupas, lámparas y otros elementos de accesibilidad. Sin embargo, también podrían tener relación con la adaptación de materiales de acuerdo con el diseño coordinado que el personal docente realice del currículum. Por ejemplo, en el ajuste de un trabajo escrito a mano por uno de digitación o una tarea manual de trazos por una de manipulación de fichas, de modo que todo el grupo participe tomando provecho de las competencias singulares de cada estudiante.

5. Conclusiones

En relación con la primera categoría sobre la evolución histórica se evidencian experiencias en las que los países representados en los documentos han transitado por el modelo clínico, el modelo integrador y finalmente el modelo social de la discapacidad en la atención educativa de la población estudiantil con discapacidad. Con respecto a este último modelo, se percibe que los CRAEI desafían la presencia de entornos segregantes de educación y suponen una forma de acercamiento y fusión del sistema educativo en pro de la educación inclusiva. No obstante, ninguno de los artículos demuestra una concreción en dicha transición, todos, sin distinción se encuentran aún en vías de cambio y sostienen rezagos de los modelos integrador y clínico con los que aún deben lidiar. Parte de ello, supone el mantenimiento de algunos CEE con el fin de ofrecer educación especial a alguna población que, por la necesidad de apoyos generalizados, no se ha considerado aún candidata a ser garante del derecho a la educación inclusiva en su totalidad.

Ahora bien, realizar cierres en los CEE y traslados estudiantiles de modo abrupto tampoco sería una práctica deseable, de acuerdo con autores como Echeita y Simón (2020), ello implicaría el traslado de prácticas excluyentes a los centros ordinarios, si “no se implementan con celeridad y de modo sostenido algunos cambios sustantivos que repercutan directamente en las políticas y prácticas educativas de los centros” (p. 100).

Para ello, autores como Giné Giné et al. (2020) proponen que “debemos avanzar, pues, hacia una transformación importante de las concepciones y de las prácticas que sirva para convertir a los centros de educación especial en organizaciones de excelencia en la atención y educación de los alumnos con necesidades de apoyo más extensas y, al mismo tiempo, en organizaciones de apoyo y promoción de la educación inclusiva (p. 38). Esto implica, antes que nada, un proceso de formación liderado por equipos motores que tengan una alta voluntad política hacia la transformación en ambos centros y de forma articulada, para que sean ellos y ellas, en alianza y complicidad, quienes establezcan su propio planeamiento de transformación con una estructura clara.

Con respecto al rol que deben asumir los centros educativos, en el estudio se identifican algunas acciones que emanan de las investigaciones realizadas en cada país, ante la ausencia de protocolos. Sin embargo, en la experiencia de análisis de centros que han logrado una exitosa transformación, investigadores como Echeita y Simón (2020) proponen, entre otros elementos, que para una sana transición se requiere de una generosa provisión de profesorado de apoyo y educadores/as para que el profesorado de los centros ordinarios no se sienta desamparado ante las necesidades educativas, algunas de ellas complejas, de un alumnado con el que no ha trabajado anteriormente y frente al cual se le desatan muchos miedos e incertidumbres (pp. 100-101).

Así mismo, los autores sugieren la necesidad de “una clara, consistente y sostenida política en materia de desarrollo curricular en todas sus posibles facetas: formación permanente del profesorado en ejercicio, asesoramiento para la mejora e innovación educativa, y elaboración y difusión de materiales curriculares” (Echeita y Simón, p. 102).

Esto, en el marco de un trabajo colectivo con el compromiso de toda la comunidad, brindaría la estructura necesaria para evitar que se reproduzcan viejas estructuras y prácticas de segregación escolar en los centros ordinarios. No obstante, pareciera que este proceso implica esfuerzos en red a largo, mediano y

corto plazo, de las esferas más macro hasta las más micro de educación, con un liderazgo estratégico y un enfoque centrado en las competencias.

6. Limitaciones de la revisión de acceso

Este estudio ha implicado una serie de limitaciones relacionadas con un posible sesgo en la selección de estudios debido a la elección de palabras clave que pudieran ser insuficientes para detectar investigaciones en español o en inglés que empleen otra terminología para referirse al tema de estudio. Otra limitación fue la dificultad para incluir otras bases de datos importantes en el campo de estudio, por no contar con las licencias correspondientes en el centro de investigaciones en el que se desarrolló el proyecto.

Algunas líneas de investigación futura importantes son el reconocimiento de buenas prácticas en la transformación de los centros, que puedan servir como agentes de movilización en otras instituciones; adicionalmente, interesa conocer cuáles pueden ser políticas de inclusión y protocolos de acreditación para evaluar el buen funcionamiento de un CRAEI, de modo que se pueda asegurar, en un sentido justo, el éxito de la articulación de los centros para alcanzar la educación inclusiva como se espera.

Referencias bibliográficas

- Arksey, H. y O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>.
- Cakiroglu, O. y Melekoglu, M. A. (2013). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.836573>.
- Cantero Aguirre, M., Onrubia Goñi, J. y Sánchez Espinola, F. (2022). Funciones de asesoramiento que los centros de apoyo a la inclusión desarrollan como aporte a la educación inclusiva en Paraguay. *Revista Americana de Educación*, 89(1), 59-75. <https://doi.org/10.35362/rie8914990>.
- Croydon, A., Remington, A., Kenny, L. y Pellicano, E. (2019). 'This is what we've always wanted': perspectives on young autistic people's transition from special school to mainstream satellite classes. *Autism and Developmental Language Impairments*, 4, 1-16. <https://doi.org/10.1177/2396941519886475>.
- Echeita, G. y Simón, C. (Coords.) (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/182826/free_download/.
- Echeita Sarrionandia, G. (2020). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Engsig, T. T. y Johnstone, C. J. (2014). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 469-486. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.940068>.
- Flick, U. (2013). *Introducción a la investigación cualitativa*. 3ª ed. Ediciones Morata.
- Forlin, C. (2011). From special to inclusive education in Macau (SAR). *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 433-443. <https://doi.org/10.1080/13603110903079516>.
- Giné Giné, C., Font Roure, J. y Díez de Ulzurrun Pausas, A. (2020). Els centres d'educació especial, suport a la inclusió. *Àmbits de psicopedagogia y orientación*. (53), 33-47. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.1983>.
- Helmer, J., Kasa, R., Somerton, M., Makoelle, T. M. y Hernández-Torrano, D. (2020). Planting the seeds for inclusive education: one resource centre at a time. *International Journal of Inclusive Education*, 27(5), 586-602. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1864791>.
- Jiménez Rodríguez, M. y Ortega Valencia, P. (2018). Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 85-104. <https://www.redalyc.org/journal/1002/100258345008/html/>.
- Kelly, A., Devitt, C., O'Keeffe, D. y Donovan, A. M. (2014). Challenges in implementing inclusive education in Ireland: principal's views of the reasons students aged 12+ are seeking enrollment to special schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(1), 68-81. <https://doi.org/10.1111/jppi.12073>.
- Kenny, N., McCoy, S. y Mihut, G. (2020). Special education reforms in Ireland: changing systems, changing schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821447>.
- Köpfer, A. y Óskarsdóttir, E. (2019). Analysing support in inclusive education systems – a comparison of inclusive school development in Iceland and Canada since the 1980s focusing on policy and in-school support. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 876-890. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624844>.

- Nes, K., Demo, H. e lanes, D. (2018). Inclusion at risk? Push- and pull-out phenomena in inclusive school systems: the Italian and Norwegian experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 111-129. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362045>.
- Nilsen, S. (2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 479-497. <https://doi.org/10.1080/13603110802632217>.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. y Altman, D. G. (2015). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Med*, 6(7), e10000977. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Radić-Šestić, M., Radovanović, V., Milanović-Dobrota, B., Slavkovic, S. y Langović-Milićević, A. (2013). General and special education teachers' relations within teamwork in inclusive education: socio-demographic characteristics. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-15.
- Rojas Pernia, S. y Olmos Rueda, P. (2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 323-339. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576017>.
- Thomas, G. (2013). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*, 39(3), 473-490.
- Tones, M., Pillay, H., Carrington, S., Chandra, S., Duke, J. y Joseph, R. M. (2017). Supporting disability education through a combination of special schools and disability-inclusive schools in the Pacific Islands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 497-513. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1291919>.
- Xu, S. Q., Cooper, P. y Sin, K. (2017). The 'Learning in regular classrooms' initiative for inclusive education in China. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 54-73. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1348547>.

Anexo 1. Material complementario

Descripción: la tabla que se incluye a continuación busca brindar información en la que se muestre la articulación entre las macrocategorías emergentes del análisis de los datos, las subcategorías y los artículos vinculados con cada una de ellas. Así mismo se detalla la base de datos de la cual es originario cada estudio.

MACROCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ARTÍCULO	BASE DE DATOS
Evolución de la educación especial	Modelo clínico	Título: Plantando las semillas para la educación inclusiva: un centro de recursos a la vez.	International Journal of Inclusive Education
		Autores: Janet Helmer Rita Kasa Michelle Somerton Tsediso Michael Makoelle Daniel Hernández-Torrano	
		Año: 2020	
		País: Nursultán, Kazakhstan	
		Título: Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate.	Redalyc
		Autores: Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	
		Año: 2016	
		País: Cantabria y Barcelona, España	
		Título: De la educación especial a la educación inclusiva en Macao (SAR).	International Journal of Inclusive Education
		Autores: Chris Forlin	
		Año: 2011	
		País: Macao, China	
		Título: ¿Hacia una política educativa inclusiva? Principales etapas de la reforma en el desarrollo del sistema escolar unitario noruego.	International Journal of Inclusive Education
		Autores: Sven Nilsen	
		Año: 2010	
		País: Noruega	
	Modelo de la integración	Título: Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate.	Redalyc
		Autoras: Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	
		Año: 2016	
		País: Cantabria y Barcelona, España	

MACROCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ARTÍCULO	BASE DE DATOS
Evolución de la educación especial	Modelo de la integración	Título: Plantando las semillas para la educación inclusiva: un centro de recursos a la vez.	International Journal of Inclusive Education
		Autores: Janet Helmer Rita Kasa Michelle Somerton Tsediso Michael Makoelle Daniel Hernández-Torrano	
		Año: 2020	
		País: Nursultán, Kazakhstan	
		Título: Reformas de la educación especial en Irlanda: cambiando sistemas, cambiando escuelas.	International Journal of Inclusive Education
		Autores: Neil Kenny Selina McCoy Georgiana Mihut	
		Año: 2020	
		País: Irlanda	
		Título: ¿Algo no funciona en Dinamarca? Las paradójicas políticas de educación inclusiva: lecciones de Dinamarca.	International Journal of Inclusive Education
		Autores: Thomas T. Engsig Christopher J. Johnstone	
		Año: 2014	
		País: Dinamarca	
	Modelo social	Título: Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate.	Redalyc
		Autores: Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	
		Año: 2016	
		País: Cantabria y Barcelona, España	
		Título: 'Esto es lo que siempre hemos querido': Perspectivas sobre la transición de los jóvenes autistas de la escuela especial a clases convencionales.	PsycInfo
		Autores: Abigail Croydon Anna Remington Lorcan Kenny Elizabeth Pellicano	
		Año: 2020	
		País: Londres, Inglaterra	

MACROCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ARTÍCULO	BASE DE DATOS
Evolución de la educación especial	Modelo social	Título: ¿Algo no funciona en Dinamarca? Las paradójicas políticas de educación inclusiva: lecciones de Dinamarca.	International Journal of Inclusive Education
		Autores: Thomas T. Engsig Christopher J. Johnstone	
		Año: 2014	
		País: Dinamarca	
	Mantenimiento de los centros	Título: Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar.	Redalyc
		Autores: Marlem Jiménez Rodríguez Piedad Ortega Valencia	
		Año: 2018	
		País: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador	
		Título: Apoyar la educación sobre discapacidad a través de una combinación de escuelas especiales y escuelas inclusivas en las islas del Pacífico.	Educational Source
		Autores: Megan Tones Hitendra Pillay Suzanne Carrington Subhas Chandra Jennifer Duke Rukh Mani Joseph	
		Año: 2017	
		País: Islas Fiji, Océano Pacífico	
		Título: ¿La inclusión está en riesgo? Fenómenos de expulsión y abandono en los sistemas escolares inclusivos: las experiencias italiana y noruega.	International Journal of Inclusive Education
		Autores: Kari Nes Heidrun Demo Dario Ianes	
		Año: 2018	
		País: Italia y Noruega	
		Título: Retos en la implementación de la educación inclusiva en Irlanda: puntos de vista de los directores sobre las razones por las cuales los estudiantes mayores de 12 años están buscando inscribirse en las escuelas de educación especial.	Educational Source
		Autores: Aine Kelly Catherine Devitt Donal O'Keeffe Anne Marie Donovan	
		Año: 2014	
		País: Irlanda	

MACROCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ARTÍCULO		BASE DE DATOS
Rol de los centros de recursos y apoyos para la educación inclusiva (CRAEI)	Falta de protocolos en los CRAEI	Título:	Plantando las semillas para la educación inclusiva: un centro de recursos a la vez.	International Journal of Inclusive Education
		Autores:	Janet Helmer Rita Kasa Michelle Somerton Tsediso Michael Makoelle Daniel Hernández-Torrano	
		Año:	2020	
		País:	Nursultán, Kazakhstan	
	Asesoramiento	Título:	Plantando las semillas para la educación inclusiva: un centro de recursos a la vez.	International Journal of Inclusive Education
		Autores:	Janet Helmer Rita Kasa Michelle Somerton Tsediso Michael Makoelle Daniel Hernández-Torrano	
		Año:	2020	
		País:	Nursultán, Kazakhstan	
		Título:	Analizando el apoyo en los sistemas de educación inclusiva – una comparación del desarrollo escolar inclusivo en Islandia y Canadá desde la década de 1980 enfocándose en la política y el apoyo en la escuela.	International Journal of Inclusive Education
		Autores:	Andreas Köpfer Edda Óskarsdóttir	
		Año:	2019	
		País:	Islandia y Canadá	
		Título:	Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate.	Redalyc
		Autores:	Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	
		Año:	2016	
		País:	Cantabria y Barcelona, España	
	Coordinación	Título:	Las relaciones de los maestros de educación general y educación especial dentro del trabajo en equipo en la educación inclusiva: características sociodemográficas.	Educational Source
		Autores:	Marina Radić-Šestić Vesna Radovanović Biljana Milanović-Dobrota Sanela Slavković Ana Langović-Milićević	
		Año:	2013	
		País:	Serbia	

MACROCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	ARTÍCULO	BASE DE DATOS
Rol de los centros de recursos y apoyos para la educación inclusiva (CRAEI)	Coordinación	Título: Analizando el apoyo en los sistemas de educación inclusiva – una comparación del desarrollo escolar inclusivo en Islandia y Canadá desde la década de 1980 enfocándose en la política y el apoyo en la escuela.	International Journal of Inclusive Education
		Autores: Andreas Köpfer Edda Óskarsdóttir	
		Año: 2019	
		País: Islandia y Canadá	
	Intervención con el alumnado	Título: Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate.	Redalyc
		Autores: Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	
		Año: 2016	
		País: Cantabria y Barcelona, España	
	Provisión de recursos y apoyos	Título: Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate.	Redalyc
		Autores: Susana Rojas Pernia Patricia Olmos Rueda	
		Año: 2016	
		País: Cantabria y Barcelona, España	