

El desarrollo de competencias inclusivas del futuro especialista en cultura física y deportes en el proceso pedagógico de la universidad

The development of inclusive competences of future physical culture and sports specialist in the pedagogical process of the university

Assem Brimkulova, Medina Nurmukhambetova, Maxat Irgebaev, Galymzhan Kopzhanov, Dinara Zhunisbek
Kazakh Academy of Sports and Tourism (Republic of Kazakhstan)

Resumen. La relevancia de la investigación está condicionada a la necesidad de un estudio detallado de la teoría y la práctica del desarrollo de competencias inclusivas en la formación profesional de los docentes de escuela. En este sentido, este trabajo tiene como objetivo identificar las principales etapas del desarrollo de competencias inclusivas entre los docentes, elaborar recomendaciones metodológicas destinadas a facilitar el proceso de desarrollo de competencias inclusivas entre los docentes, determinar las etapas de implementación de la tecnología para el desarrollo de competencias inclusivas para la formación de maestros de escuela, describir aspectos teóricos y prácticos en el desarrollo e implementación de competencias, así como describir las prioridades del uso de enfoques inclusivos en el trabajo con niños. La principal metodología de investigación de este trabajo es un análisis integral, cuyo propósito es estudiar las características teóricas y prácticas del desarrollo de competencias inclusivas entre los docentes en el contexto de una estructura compleja de la educación pedagógica superior y el sistema educativo escolar. Además, los siguientes métodos de investigación fueron involucrados en la redacción de este artículo: razonamiento lógico, comparativo, síntesis y deducción, clasificación. El artículo detalla los hallazgos del análisis, señala las fases clave en la evolución de competencias inclusivas en docentes, ofrece consejos metodológicos para mejorar este desarrollo, establece las fases de aplicación de tecnologías en la formación de competencias inclusivas para educadores, aborda aspectos teóricos y prácticos de dichas competencias, y subraya la importancia de enfoques inclusivos al trabajar con niños. Los materiales del documento son de valor práctico para maestros y estudiantes de universidades pedagógicas, maestros y otros empleados de escuelas secundarias y escuelas para niños con necesidades especiales.

Palabras clave: competencias inclusivas; especialista; cultura física; deportes; proceso pedagógico; universidad.

Abstract. The relevance of the research is conditioned upon the need for a detailed study of the theory and practice of the development of inclusive competences in the professional training of school teachers. In this regard, this paper is aimed at identifying the main stages of the development of inclusive competences among teachers, drawing up methodological recommendations aimed at facilitating the process of development of inclusive competences among teachers, determining the stages of implementation of technology for the development of inclusive competences for the training of school teachers, describing theoretical and practical aspects in the development and implementation of inclusive competences, as well as describing the priorities of using inclusive approaches in working with children. The main research methodology of this paper is a comprehensive analysis, the purpose of which is to study the theoretical and practical characteristics of the development of inclusive competences among teachers in the context of a complex structure of higher pedagogical education and the school educational system. In addition, the following research methods were involved in writing this paper: logical reasoning, comparative, synthesis and deduction, classification. The paper presents the results of the analysis, identifies the main stages of the development of inclusive competences among teachers, draws up methodological recommendations aimed at facilitating the process of development of inclusive competences among teachers, defines the stages of implementation of technology for the development of inclusive competences for the training of school teachers, describes theoretical and practical aspects in the development and implementation of inclusive competences, and describes the priorities of the use of inclusive approaches in working with children. The materials of the paper are of practical value for teachers and students of pedagogical universities, teachers and other employees of secondary schools and schools for children with special needs.

Keywords: work with children with special needs; professional development of a teacher; development of involvement of discriminated minorities in the community; consolidation of the collective; resolution of diversity and involvement problems.

Fecha recepción: 23-06-23. Fecha de aceptación: 27-01-24

Assem Brimkulova
assem.brimkulova@gmail.com

Introducción

El papel de la educación superior está cambiando rápidamente; En respuesta a la globalización sostenible, se está prestando más atención a las competencias relacionadas con el éxito en la inclusión diversa e interconectada en los resultados de aprendizaje deseados de los estudiantes. Preparar a los estudiantes para la vida en un mundo globalizado se considera uno de los principales propósitos de los programas de maestría en todo el mundo. Por lo tanto, para ser competitiva, la educación superior debe contribuir a la formación exitosa de los estudiantes en numerosas competencias relevantes y apoyarlos con éxito (Islam & Stamp, 2020; Kunanbayeva, 2017).

L. Li y A. Rupp (2021), J.A. Kurth et al. (2021) y S. Corral-Robles et al. (2022) indican que la educación superior de alta calidad es uno de los factores clave que apoyan a los futuros docentes en su capacidad para trabajar con éxito en instituciones educativas inclusivas. En la educación de calidad, es necesario prestar atención a tres parámetros: sólidos conocimientos teóricos, habilidades y actitudes. En otras palabras, al formar competencias inclusivas, es necesario prestar atención a todos los niveles de competencia de los futuros docentes. Iniciativas Education for all (2024) y Zero Reject (2024)_educativas internacionales para niños con necesidades especiales han influido en el cambio de paradigma de la educación exclusiva hacia la inclusión. Este

proceso afirmó el derecho de todos a la educación, consagrado en la Declaración Universal de Derechos Humanos, y renovó el compromiso asumido durante la Conferencia Mundial sobre la Educación, garantizando así oportunidades educativas para todos, independientemente de las diferencias individuales. El impulso del movimiento de educación inclusiva se ha centrado en mejorar la competencia de los maestros para garantizar que los niños con y sin necesidades especiales reciban una enseñanza adecuada en las aulas regulares. Esto significa que los niños con discapacidad deben tener acceso a oportunidades educativas similares a las disponibles para sus compañeros con desarrollo normal (Majoko, 2019; Mukataeva et al., 2022). Proporcionar a todos los estudiantes de las clases de educación general instrucciones, intervención y apoyo de alta calidad es una característica distintiva de la educación inclusiva. Las escuelas inclusivas tienen una cultura de cooperación y respeto en la que los estudiantes con discapacidades se consideran competentes, desarrollan relaciones sociales positivas con sus compañeros y son miembros legítimos de la comunidad escolar. Los docentes pueden y deben desempeñar un papel activo importante en la promoción de la inclusión social y la igualdad para todos los estudiantes (Horishna, 2022; Volkivsky & Tsaruk, 2023).

La democracia y la gobernanza inclusiva están conceptualmente relacionadas entre sí. La democracia y los valores y prácticas democráticos limitan las manifestaciones antidemocráticas, el aislamiento y la discriminación en la sociedad (Deep, 2020; Gilmanshina et al., 2020). Preparar a los maestros para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidades considerables requiere una comprensión de las habilidades y predisposiciones necesarias que deben enseñarse durante la capacitación docente (Kurth et al., 2021; Aghyppo et al., 2021). Mientras que los maestros inclusivos defienden métodos constructivistas centrados en el estudiante para apoyar a los estudiantes con discapacidades, los maestros especiales regulares también promueven procesos de aprendizaje similares (Naraian, 2019).

En los últimos años, el término “inclusión” se ha vuelto cada vez más popular tanto en la literatura práctica como en la científica. La inclusión se caracteriza no solo como un concepto de diversidad, sino también como igualdad. Para algunas personas, la inclusión se define posicionando la diversidad como el siguiente paso lógico en una progresión lineal hacia una sociedad progresiva y armoniosa. Para otros, la inclusión significa el concepto de diversidad como una adición importante y final a una receta que consta de dos partes, donde la diversidad es un precursor necesario de la inclusión, y la inclusión es un precursor obligatorio de la diversidad. El concepto de inclusión de diferentes grupos sociales en la sociedad ha sido descrito como C. Martínez-Angulo et al. (2023) un proceso mediante el cual se crea un entorno que permite a todas las personas participar plenamente en las actividades sociales, y en el que nadie puede ser rechazado. Por lo tanto, es un discurso centrado en la adaptación de las personas en términos de su combinación única de necesidades, preferencias y habilidades. Existe la suposición de que donde la diversidad

es un estado de heterogeneidad existente o deseado, la inclusión parece indicar un proceso por el cual este estado puede lograrse, gestionarse y mantenerse: se posiciona como un proceso de un conjunto de discursos, que puede llamarse una organización de diferencias (Brewis, 2019).

Materiales y métodos

La principal metodología de investigación de este trabajo es un análisis integral, cuyo propósito es estudiar las características teóricas y prácticas del desarrollo de competencias inclusivas entre los docentes en el contexto de una estructura compleja de la educación pedagógica superior y el sistema educativo escolar. Además, los siguientes métodos de investigación fueron involucrados en la redacción de este artículo: razonamiento lógico, comparativo, síntesis y deducción, clasificación.

Se aplicó un análisis exhaustivo para examinar a fondo la esencia del estudio como una estructura con un gran número de elementos estructurales que interactúan para tener una comprensión extremadamente profunda y holística del tema objeto del estudio. El método de razonamiento lógico es una forma de reproducir la evolución de un sistema u objeto complejo mediante métodos de investigación teórica. Se aplicó para mostrar el procedimiento para el desarrollo de competencias inclusivas entre los docentes de instituciones educativas inclusivas mediante el uso de habilidades teóricas y prácticas para crear un ambiente inclusivo en el aula. Un método comparativo es un enfoque por el cual dos o más temas o ideas se relacionan entre sí. Los objetos o ideas de comparación pueden ser cualquier objeto y fenómeno físico o metafísico en el que, utilizando el enfoque descrito, los factores de similitudes y diferencias se diferencian para la clasificación y tipología posteriores. En un artículo particular, se utilizó el método comparativo para establecer analogías entre varios indicadores de la efectividad de los maestros con y sin competencias inclusivas en la parte teórica presentada del desarrollo de competencias inclusivas de un maestro para crear un ambiente inclusivo en el aula.

El método de síntesis se utiliza como una forma de componer un solo componente funcional, lo que permite comprender las conexiones entre las partes constituyentes del sujeto que se está estudiando. Este método se utiliza a menudo para organizar datos sobre la influencia mutua de diversas acciones destinadas a implementar el desarrollo de un entorno inclusivo en el aula, así como para evaluar su impacto en el nivel general de inclusión y rendimiento académico de los estudiantes. El método de deducción se define como un método de investigación en el que los científicos organizan un conjunto de información sobre procesos y fenómenos en el proceso de convertir datos de juicios generales a definiciones claras. Este método se caracteriza por un proceso de razonamiento, que permite llegar a conclusiones particulares. En este trabajo, se utilizó el método de deducción para concretar los principales componentes de la práctica de desarrollar competencias

inclusivas de los docentes para crear un ambiente inclusivo en el aula. La definición más común del método de clasificación es la siguiente: se trata de un proceso científico general de sistematización de información teórica y práctica sobre el objeto de estudio, destinado a formar un sistema de grupos relacionados basado en un conjunto de objetos estudiados de diversos campos del conocimiento y actividades, según el cual estos objetos se ordenan en función de sus características similares en algunas propiedades esenciales. El método de clasificación en este estudio se utilizó para distinguir las etapas prácticas del desarrollo de competencias inclusivas en grupos, las condiciones psicológicas y pedagógicas requeridas para su implementación, así como las formas de implementar competencias inclusivas.

Para completar el estudio, se realizó un análisis teórico de las publicaciones científicas de científicos en el campo de la pedagogía inclusiva. Según el análisis, se identificó que los problemas relacionados con la expansión de las competencias inclusivas entre los docentes a menudo son considerados tanto por científicos extranjeros como kazajos. También se estableció que, en los últimos años, los problemas y las formas de mejora en el desarrollo y apoyo de la educación inclusiva se han vuelto cada vez más relevantes y demandados por la sociedad.

Resultados

La educación inclusiva es un problema urgente en la sociedad moderna que se centra en el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes teniendo en cuenta sus diversas necesidades. El término educación inclusiva significa que los estudiantes con o sin discapacidades asisten a las mismas clases, estudian juntos para lograr resultados apropiados e integrarse juntos en la sociedad. Tal opinión sobre la educación está condicionada a estudios recientes que muestran que las personas con discapacidad pueden beneficiarse considerablemente de asistir a clases con sus compañeros en desarrollo normal. Por lo tanto, es necesario implementar este

modelo en instituciones educativas de todo el mundo. Kazajstán también se ha embarcado en el camino de la introducción de la educación inclusiva. Como en muchos otros países del mundo, la transición a un sistema educativo inclusivo no es fácil y a veces está llena de anomalías, contradicciones y problemas. Aunque ha habido un cambio reciente hacia la educación inclusiva, este concepto aún no es bien entendido por las partes interesadas en las escuelas kazajas, ya que actualmente se dirige principalmente a los niños con discapacidad en lugar de otras categorías de diversidad (Makoelle, 2020).

Hay una declaración de que para que los maestros de educación especial preescolar/preescolar se preparen para las asociaciones interculturales entre la familia y los profesionales, los educadores pueden adoptar una perspectiva democrática e inclusiva y recurrir a la conceptualización de la cultura y el lenguaje (Beneke & Cheatham, 2016; Berkimbaev et al., 2013).

El proceso de formación de profesores con competencias inclusivas debe incluir las siguientes etapas secuenciales:

1. Cooperación entre una universidad pedagógica y una escuela de tipo mixto;
2. Experiencia práctica en el uso de estrategias de aprendizaje inclusivo;
3. Evaluación de las competencias inclusivas del profesorado;
4. Interacción con otras partes interesadas;
5. Contacto más cercano con estudiantes con necesidades educativas especiales;
6. Apoyo teórico efectivo de profesores en ejercicio con competencias inclusivas durante el primer año de trabajo de un joven especialista.

La teoría (Tabla 1) y la práctica (Tabla 2) del desarrollo de competencias inclusivas son categorías de conocimiento interrelacionadas y complementarias. Para el desarrollo más completo de las habilidades de un maestro inclusivo, es necesario adquirir tanto conocimientos teóricos como habilidades prácticas para construir un ambiente inclusivo en el aula y trabajar con niños con necesidades especiales.

Tabla 1.

Teoría del desarrollo de competencias inclusivas de un docente para la creación de un entorno inclusivo en el aula

Competences	Actions	Performance indicators
Awareness and clarity	Teachers collect information about diversity and inclusivity issues from reliable sources. Teachers actively create time and space for open and welcoming discussions about diversity and engagement. Teachers are looking for information from different sources and standpoints.	When some teachers may avoid these topics in the classroom, teachers with inclusive competences lean towards them.
Responsibility	As teachers gain a better understanding of the pain points of diversity and inclusivity, they commit to holding themselves and others accountable for addressing these issues, as well as working towards a broader vision of inclusive culture. Teachers actively counteract bias, intolerance, and resistance to change, despite potential resistance. They can create roles or practices based on diversity and inclusivity, and use a scorecard to track results.	While some teachers ignore the problem, teachers with inclusive competences take responsibility for creating a friendly environment in the classroom.
Extention of rights and opportunities of others	In addition to simply eliminating pain points, teachers with inclusive competences strive to expand opportunities for all the students they teach. Teachers need time to understand the unique characteristics of each student. They then help all students to identify strengths and areas of development—and connect them more broadly through mentoring relationships.	While some teachers seek to guide students, teachers with inclusive competences seek to understand and empower their students.

Innovative cooperation	As soon as the teacher recognises and evaluates the various characteristics of students, he will be able to use their additional strengths to improve the atmosphere in the classroom and the effectiveness of learning. Teachers are constantly looking for ideas from different people and challenge their own and others' thinking. They are curious to learn about new pedagogical approaches and use them to achieve better results.	When some teachers simply manage diversity, teachers with inclusive competences maximise the potential of each of their students.
------------------------	--	---

Tabla 2.

La práctica de formar las competencias inclusivas del docente para crear un ambiente inclusivo en el aula.

Stages	Psychological and pedagogical conditions	Implementation methods
Informing	Knowledge of the features of inclusive education, the regulatory framework for its implementation, the individual characteristics of students with special educational needs, the basics of therapeutic and special pedagogy, clinical psychology.	Training seminars, lectures, discussions, open classes, workshops, presentations of experience, consultations with specialists, round tables, debates, information stands, methodological recommendations, booklets, practical problem solving, advanced training courses.
Development	The development of the ability to empathise, of a tolerant attitude towards students with special needs. Development of emotional stability, self-regulation skills. Development of psychological insight skills, communicative competence.	Trainings, role-playing games, case method, presentations, videos. Trainings, psychotechnical exercises, meditation techniques, auditory training, relaxation. Trainings, psychotechnical exercises, situational role-playing games, discussions, the art of active listening, communication practice.
The final stage	Interaction with participants of inclusive education based on humanistic principles. Organisation of mentoring and volunteer activities. Interaction with parents of students with special needs.	Organisation of practical work, days of tolerance. Assistance to students with special needs in conducting fundraising. Providing recommendations and counselling.

La educación inclusiva se basa en la idea de que cada estudiante es único y debe ser valorado independientemente de sus problemas, discapacidades o trastornos existentes. Por lo tanto, los estudiantes con discapacidades merecen igualdad de oportunidades para el desarrollo y la autorrealización. Este enfoque requiere una mayor atención al paradigma para los estudiantes con diversas formas de discapacidad. La educación inclusiva permite a los estudiantes con necesidades especiales comunicarse y evitar la discriminación o las restricciones debido a sus condiciones únicas (Vovchenko, 2022). Los estudios demuestran que la educación inclusiva muestra resultados más positivos en comparación con otras formas de educación. Aprovechar la educación inclusiva proporciona a este grupo nuevas oportunidades para tener éxito en el futuro (Aldabas, 2020; Burganova et al., 2016).

La práctica de la educación inclusiva es parte de la teoría del potencial humano. Sus otros marcadores son la justicia social y el neoliberalismo. Esta teoría se caracteriza por aspiraciones para el desarrollo de una sociedad honesta y justa y un mercado abierto. Por lo tanto, la inclusión y la participación de las personas con necesidades especiales en la sociedad y su vida pueden atribuirse a la categoría de prácticas humanísticas. Los resultados pueden diferir en distintos contextos culturales o educativos, ya que la inclusión puede percibirse de forma diferente en distintos entornos.

Para mejorar eficazmente los resultados psicosociales de los alumnos con dificultades generales de aprendizaje en entornos inclusivos, es fundamental adoptar un enfoque global. Deben elaborarse planes educativos individualizados (IEP) para abordar las necesidades únicas de cada alumno, y deben promoverse prácticas inclusivas en el aula para fomentar el apoyo y la cooperación entre compañeros (Dalgaard et al., 2022). La enseñanza diferenciada, los programas de aprendizaje socioemocional y los sistemas de apoyo al comportamiento positivo pueden crear un entorno propicio para el crecimiento. El desarrollo profesional de los

profesores, la participación de los padres, la garantía de recursos accesibles y la evaluación periódica son componentes esenciales del éxito. Además, las iniciativas contra el acoso escolar, el apoyo profesional especializado y el compromiso de crear una atmósfera segura e integradora contribuyen al bienestar integral y al rendimiento académico de estos alumnos.

Discusión

La educación en el espíritu de la ciudadanía mundial se ha hecho popular entre las partes interesadas en el campo de la educación, los derechos humanos y la política nacional, como lo demuestra su lugar entre las tres prioridades de la Iniciativa Mundial de las Naciones Unidas "La educación primero". La preocupación por la inclusión de los niños con discapacidad en el sistema educativo infantil y en la sociedad ocupó un lugar central en el desarrollo de la agenda global de las Naciones Unidas en 2015. Esta agenda se refleja en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en virtud de los cuales los líderes de más de 190 países se han comprometido a implementar 17 iniciativas globales que se implementarán para 2030. También es importante destacar el hecho de que la inclusión es importante como medio para combatir la exclusión y la discriminación en la sociedad, lo que subraya la relevancia social del estudio. En las últimas dos décadas, las políticas mundiales y las iniciativas públicas reflejan el compromiso de incluir a los niños con discapacidad en la educación a través de aspectos conceptuales (actitudes, sistemas de creencias, valores) y físicos (ambientales) del acceso a servicios, programas, métodos de enseñanza de los niños, así como métodos de acceso público. A pesar de estos logros políticos mundiales, el estado de la educación inclusiva para niños con discapacidad sigue siendo relativamente sombrío debido a diversos problemas de implementación en muchos países y gobiernos (Anderson, 2019). Las comunidades internacionales y locales de

todo el mundo se han comprometido a garantizar que los niños con discapacidad tengan igualdad de oportunidades en la educación, así como sus compañeros que no tienen discapacidad. A pesar del creciente número de estudios dedicados al desarrollo de la educación inclusiva para niños con discapacidad, la educación inclusiva todavía no es omnipresente (Loy & Gordienko, 2023). Uno de los métodos para lograr este objetivo es centrarse en el hecho de que otros profesionales, como los trabajadores sociales, pueden contribuir a la implementación exitosa de la educación inclusiva. Una revisión sistemática, que resultó en 11 estudios, mostró que los trabajadores sociales desempeñan funciones bien conocidas de educadores en ejercicio, como defensa, cooperación, educación, asistencia y apoyo psicosocial, lo que enfatiza la necesidad de involucrar a los trabajadores sociales en escuelas inclusivas (Asamoah et al., 2023).

A medida que las escuelas se vuelven más diversas culturalmente, la globalización y el intercambio intercultural están desafiando a los maestros de una manera difícil pero fascinante. La práctica socialmente inclusiva fue el foco del estudio australiano debido al alto porcentaje de jóvenes de la población refugiada que ingresan en instituciones educativas. Una serie de experimentos en escuelas y universidades ofrecieron oportunidades para el intercambio y las negociaciones interculturales, y también se describieron diversas formas de comunicación. La educación se utilizó como un medio para atraer a jóvenes estudiantes refugiados, lo que indica tres temas principales: bienestar personal, integración social (sentido de pertenencia) y una participación más activa en el aprendizaje.

Los principales resultados de este estudio de caso han demostrado que la clase de música, que contribuyó al desarrollo de prácticas socialmente inclusivas, condujo a un espacio de aprendizaje transcultural positivo. Este estudio plantea preguntas importantes sobre el papel crucial de la educación y las artes en un entorno escolar moderno y culturalmente diverso (Crawford, 2020).

Estudios anteriores sobre la introducción de la educación inclusiva en las escuelas sudafricanas de servicio completo han demostrado que los docentes carecen de conocimientos y experiencia en la práctica de la educación inclusiva. Además, algunos estudios internacionales informan que, para mejorar la educación inclusiva, es necesario involucrar a las comunidades docentes interesadas utilizando su profundo conocimiento del problema en consideración para desarrollar soluciones emancipativas que puedan ayudar en la implementación de estrategias de aprendizaje efectivas para mejorar la educación inclusiva. Por lo tanto, se estudió el papel de las acciones colectivas en la mejora de la práctica pedagógica inclusiva de los maestros en las escuelas de servicio completo. Este estudio cualitativo del papel de la acción colaborativa fue realizado durante 6 meses por un equipo de investigación compuesto por 12 profesores en una escuela de servicio completo en el Distrito Este de Johannesburgo en la República de Sudáfrica. Los datos fueron recolectados en las etapas de planificación, observación,

acción y reflexión. Para analizar los datos durante las acciones colectivas, se realizaron reuniones interpretativas grupales con investigadores, y después del proceso de acciones colectivas, los investigadores realizaron un análisis cualitativo inductivo de los datos temáticos. Como resultado del estudio, se determinó que los maestros trataban la educación inclusiva de manera diferente. Sus ideas sobre lo que significa ser un maestro inclusivo en el contexto de una escuela de servicio completo también eran vagas. Sin embargo, el estudio ha demostrado que, a través de la participación en acciones colectivas, los profesores pueden compartir y desarrollar su propia comprensión de estos conceptos. Además, el estudio ha identificado la necesidad de que los educadores que enseñan en una escuela de servicio completo reflexionen, así como de manera crítica e innovadora, aborden sus métodos de enseñanza para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes en el aula; Desarrollar las habilidades necesarias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje inclusivos. El estudio confirmó que la acción colaborativa es una estrategia viable para cambiar la enseñanza hacia la inclusión (Ayaya et al., 2020).

Desde el punto de vista de las redes sociales, se estudió en qué medida los niños con y sin discapacidad juegan entre sí en las clases inclusivas de preescolar; Se determinaron las características del niño que apoyarán el desarrollo de las interacciones de juego interestatus. En el estudio participaron 200 niños con discapacidades y 301 niños sin discapacidades. Los resultados han demostrado que los niños con y sin discapacidades no difirieron en el grado de desarrollo de la interacción de juego entre estados después de considerar el lenguaje pragmático y la autorregulación. Sin embargo, los niños con desarrollo normal tenían más probabilidades de participar en interacciones de juego con el mismo estatus que los niños con discapacidades. Las interacciones de juego interestatus de los niños fueron predichas por la capacidad de autorregulación, que está completamente mediada por su lenguaje pragmático. La influencia del lenguaje pragmático en el desarrollo de la interacción de juego entre estados se observó más en niños con discapacidades que en sus compañeros con desarrollo normal (Lin et al., 2019; Usin et al., 2015).

Se realizó un estudio para evaluar las competencias de los estudiantes universitarios en el ámbito de la educación inclusiva. El propósito del estudio fue averiguar cómo los futuros consejeros escolares que estaban familiarizados con las teorías de la inclusión como concepto educativo y tenían experiencia práctica relevante analizaban y reflexionaban sobre situaciones de vida relacionadas con la inclusión. Los autores también buscaron establecer cualquier diferencia en puntos de vista y explicaciones dependiendo de las calificaciones promedio de los estudiantes y si los estudiantes tienen experiencia trabajando en un entorno inclusivo. Se desarrolló un cuestionario, que consistió en siete preguntas relacionadas con variables independientes (por ejemplo, calificación promedio, experiencia laboral en condiciones inclusivas) y seis preguntas abiertas relacionadas con situaciones de la vida real. Los resultados muestran que la mayoría

de los estudiantes entienden al menos los elementos básicos de la definición más amplia de inclusión y pueden ofrecer algunas ideas para mejorar la práctica. Curiosamente, las calificaciones de los estudiantes no son un factor decisivo, pero al mismo tiempo, la experiencia práctica juega un papel en las competencias de las estudiantes relacionadas con la educación inclusiva (Mažgon et al., 2018; Kunanbayeva & Zhylytyrova, 2016).

El propósito de otra investigación es estudiar la percepción de la educación inclusiva por parte de estudiantes con discapacidad visual, sus compañeros sin discapacidades y maestros, con un enfoque en una institución educativa de segundo ciclo en la región oriental de Ghana que implementa la educación inclusiva para personas con discapacidad visual. El estudio recopiló datos de 23 estudiantes con discapacidad visual, 27 estudiantes sin discapacidades y 19 maestros de escuelas inclusivas. Los datos fueron recolectados por medio de entrevistas semiestructuradas en profundidad. Los resultados del estudio mostraron que los estudiantes con discapacidad visual y algunos maestros apoyan la inclusión, mientras que a varios estudiantes sin discapacidades no les gusta esta práctica. Algunos docentes señalaron que la idea de una educación inclusiva es una buena manera de garantizar la igualdad de oportunidades educativas. El estudio concluye que los docentes ghaneses en escuelas inclusivas deberían aumentar su formación para enseñar a estudiantes con discapacidad (Asamoah et al., 2018).

Se realizó un metaanálisis de indicadores cognitivos (por ejemplo, rendimiento académico) y psicosociales (por ejemplo, autoestima, bienestar) entre estudiantes con dificultades generales de aprendizaje y sus compañeros sin dificultades de aprendizaje en instituciones educativas inclusivas y separadas. En total, se realizó un metanálisis ($K=40$) de estudios con 428 valores de efecto y una muestra total de $N=11.987$ estudiantes. Los científicos han establecido un efecto positivo considerable de pequeño a mediano para los resultados cognitivos de los estudiantes con dificultades generales de aprendizaje en un entorno inclusivo en comparación con un entorno aislado, no se encontró ningún efecto sobre los resultados psicosociales. Los estudiantes sin dificultades generales de aprendizaje no difirieron ni cognitiva ni psicosocialmente de sus compañeros en condiciones aisladas (Krämer et al., 2021; Baidalinova et al., 2014).

Se evaluaron libros de texto adaptados en ciencias naturales y matemáticas para estudiantes con discapacidad visual en clases inclusivas de escuelas secundarias de Tanzania. La evaluación se llevó a cabo en 14 regiones utilizando enfoques cualitativos y cuantitativos. Los datos se obtuvieron de una muestra de 19 líderes escolares, 103 estudiantes y 77 maestros. Los resultados del estudio han demostrado que los libros proporcionados eran adecuados para estudiantes con discapacidad visual, pero carecían de ilustraciones táctiles e imágenes. Investigaciones adicionales han demostrado que la falta de conocimiento de la escritura Braille entre algunos maestros no les permitía usar libros. Por lo tanto, aquellos maestros que tenían conocimiento de la es-

critura Braille usaban libros especiales, mientras que aquellos que tenían conocimiento limitado no lo hacían. La mayoría de los maestros informaron de la falta de métodos de enseñanza apropiados para satisfacer las necesidades especiales de las aulas inclusivas. Por lo tanto, aunque los libros de texto son adecuados para enseñar a los estudiantes con discapacidad visual, se deben hacer más esfuerzos para mejorar las habilidades de los maestros en el uso de libros; Es necesario proporcionar a los profesores diversos conocimientos y habilidades metodológicas inclusivas. Además, los libros de texto deben mejorarse para que tengan gráficos e imágenes más táctiles para que sean más convenientes para que los estudiantes con discapacidad visual los lean. Otros libros educativos, incluidos los modelos tridimensionales (3D), deberían formar parte de los libros adaptados (William, 2023).

En la última década, la educación inclusiva se ha convertido en un tema relevante en el Reino de Arabia Saudita. Un estudio saudí informa sobre cómo algunos maestros se relacionan con la educación inclusiva y si los estudiantes con discapacidades (por ejemplo, autismo) pueden recibir educación en escuelas regulares. Se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales y se grabaron utilizando un teléfono inteligente. El análisis de los datos de la entrevista ha identificado tres temas relacionados con la educación inclusiva y el concepto de una escuela integral para estudiantes con autismo. Los resultados han demostrado que los participantes tenían algunos conocimientos e ideas sobre la educación inclusiva. Sin embargo, se obtuvieron resultados mixtos sobre la cuestión de si los estudiantes con autismo pueden estudiar con maestros de escuelas secundarias en escuelas ordinarias. Algunos maestros hablaron positivamente sobre esta posibilidad, mientras que otros se centraron en los obstáculos existentes. El análisis ha mostrado la necesidad de que los profesores de educación general reciban una formación especializada y profesional en forma de auténticas redes de mentoría, formación en técnicas educativas especiales para vincular la teoría con la práctica, y también ha destacado cómo la falta de recursos en el aula dificulta la experiencia educativa de calidad y los resultados para algunos estudiantes (Gibbs & Bozaid, 2022; Yerahmetkyzy et al., 2022).

Se llevó a cabo un estudio que examinó la eficacia de los docentes en la práctica inclusiva (TEIP) en las escuelas públicas del Sultanato de Omán, y también prestó atención a la influencia del género y la experiencia del docente. Entre los participantes se encontraban 287 profesores de escuela primaria que estaban implementando y desarrollando prácticas inclusivas en la capital y otras ciudades importantes de Omán. Los docentes omaníes han demostrado un alto nivel en tres dimensiones y en el diseño general de su efectividad en la práctica inclusiva. Se establecieron diferencias de género en relación con el factor de eficiencia general, la efectividad del uso del aprendizaje inclusivo y la efectividad de la cooperación a favor de las profesoras, mientras que no se encontraron diferencias de género en la efectividad de la gestión del comportamiento. Los docentes principiantes y

con experiencia reportaron una mayor eficiencia en la colaboración en comparación con los docentes con experiencia promedio, mientras que los docentes con experiencia alta y media reportaron niveles más altos de práctica inclusiva en comparación con los docentes novatos (Emam & Al-Mahdy, 2020).

Conclusiones

Inicialmente, la educación inclusiva estaba asociada a la educación de niños con necesidades especiales y pretendía ayudarles a integrarse en todos los procesos educativos. Posteriormente, esta definición se amplió para incluir a todos los grupos de personas (minorías religiosas, étnicas y culturales, refugiados, inmigrantes, etc.) que son altamente susceptibles a la desigualdad, la discriminación y las violaciones de derechos en la sociedad.

En el proceso de formación de competencias inclusivas para los docentes en ejercicio, resulta extremadamente importante completar la formación en el trabajo. La educación para la inclusión debe incluir temas como los derechos humanos, los derechos del niño, la educación inclusiva y basada en los derechos humanos, la diversidad y la intersección, el desarrollo de la identidad sexual, la diversidad de género, la igualdad de género, la educación sexual integral, los métodos para combatir el acoso, el sexismo, la discriminación y la hostilidad, y violencia. También deberían celebrarse seminarios sobre los temas mencionados en las escuelas o en línea en cooperación con expertos que trabajen en organizaciones no gubernamentales, universidades, diversas instituciones o que trabajen de forma independiente en el campo de las actividades de derechos humanos. Para que las opiniones y prácticas del personal escolar sean lo más inclusivas y competentes posibles, a estas capacitaciones deben asistir no solo maestros y psicólogos/consejeros escolares, sino también la administración y otro personal escolar. Estas formaciones sobre el desarrollo de competencias inclusivas no deben realizarse una sola vez, sino que deben planificarse a intervalos regulares y de tal manera que se complementen entre sí. Además, los representantes de la administración escolar, los profesores y los psicólogos/consejeros deben trabajar juntos para implementar eficazmente todos los métodos para el desarrollo de un entorno inclusivo en las escuelas. Es igualmente importante tener conversaciones periódicas con los padres/tutores no sólo sobre el éxito académico y el desarrollo académico de los niños sino también sobre los procesos de su desarrollo emocional, físico, sexual y social y sus necesidades en estas áreas.

Los docentes que desarrollan e implementan el sistema educativo a menudo ven a los estudiantes como receptores pasivos, objetos de aprendizaje, mientras que los niños son sujetos en el centro del sistema educativo. La participación de los niños y su contribución a los procesos educativos inclusivos que les afectan directamente no es sólo un derecho fundamental sino también la extensión de los derechos y oportunidades de los niños; Tal visión del problema de la

inclusión priorizará las necesidades de los niños y transformará positivamente los procesos, las prácticas y el ambiente educativos en las escuelas y las aulas. Para involucrar a los niños en el desarrollo de un ambiente inclusivo en las escuelas, es necesario informar a los estudiantes sobre el derecho de los niños a participar y ofrecer el desarrollo y la implementación conjuntos de actividades inclusivas y atractivas.

Referencias

- Aghyppo, O., Pomeschchikova, I., Filenko, L., Pasko, V., Sirenko, R., & Poproshaiev, O. (2021). The effect of physical exercises and ball games on the static balance of students with musculoskeletal disorders. *Sport Mont*, 19(3), 83-88.
- Aldabas, R. (2020). Special education teachers' perceptions of their preparedness to teach students with severe disabilities in inclusive classrooms: A Saudi Arabian perspective. *SAGE Open*, 10(3), 1-14.
- Anderson, A. (2019). Advancing global citizenship education through global competence and critical literacy: Innovative practices for inclusive childhood education. *SAGE Open*, 9(1), 1-7.
- Asamoah, E., Ofori-Dua, K., Cudjoe, E., Abdullah, A., & Nyarko, J.A. (2018). Inclusive education: Perception of visually impaired students, students without disability, and teachers in Ghana. *SAGE Open*, 8(4), 1-11.
- Asamoah, E., Tam, C.H., & Cudjoe, E. (2023). A systematic review of the roles of social workers in inclusive education for children with disabilities. *International Social Work*, 66(1), 36-51.
- Ayaya, G., Makoelle, T.M., & van der Merwe, M. (2020). Participatory action research: a tool for enhancing inclusive teaching practices among teachers in South African full-service schools. *SAGE Open*, 10(4), 1-13.
- Baidalinova, B.A., Gabdulhaeva, B.B., Zhakupov, M.K., Darzhuman, G.K., & Kabieva, S.Z. (2014). Vocational training of students when studying biological disciplines. *Life Science Journal*, 11, 245-248.
- Beneke, M.R., & Cheatham, G.A. (2016). Inclusive, democratic family-professional partnerships: (Re)Conceptualizing culture and language in teacher preparation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4), 234-244.
- Berkimbaev, K.M., Sarybayeva, A.K., Ormanova, G.K., Useмбаeva, I.B., & Ramankulov, S.Z. (2013). To the question of the use of electronic educational resources for preparation of future physics teachers. *Life Science Journal*, 10, 105-108.
- Brewis, D.N. (2019). Duality and fallibility in practices of the self: The "inclusive subject" in diversity training. *Organization Studies*, 40(1), 93-114.
- Burganova, R.I., Abdugalina, S.E., Tuyakova, A.E., Abdrashitova, T.A., Ospanova, Y.N., & Mukhambetova, K.A. (2016). The project activity in high school specialists' preparation. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(15), 8649-8656.
- Corral-Robles, S., Hooli, E.-M., Ortega-Martín, J.L., & Ruiz-Montero, P.J. (2022). Competences and physical activity - based service-learning of future primary school English teachers. *Retos*, 45, 821-832.
- Crawford, R. (2020). Socially inclusive practices in the music classroom: The impact of music education used as a vehicle to engage refugee background students. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 248-269.
- Dalgaard, N.T., Bondebjerg, A., Viinholt, B.C.A., & Filges,

- T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 18(4), e1291.
- Deep, P. (2020). Democratic governance, inclusive policies and people standing at the margins. *Journal of Social Inclusion Studies*, 6(2), 133-151.
- Education for all: A worldwide initiative. (2024). Retrieved from: <https://www.yuvamanthan.org/education-for-all>.
- Emam, M.M., & Al-Mahdy, Y.F. (2020). Teachers' efficacy for inclusive practices in the Sultanate of Oman: Effect of gender and teaching experience. *School Psychology International*, 41(2), 170-192.
- Gibbs, K., & Bozaid, A. (2022). Conceptualising inclusive education in Saudi Arabia through conversations with special education teachers. *Improving Schools*, 25(2), 101-113.
- Gilmanshina, S.I., Minnakmetova, V.A., Gilmanshin, I.R., Galeeva, A.I., & Abyzbekova, G.M. (2020). Digital educational environment: Training future teachers to design additional education. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 915, 012017.
- Horishna, N. (2022). Typology of social skills and their impairments in children with autism spectrum disorders. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 8(3), 33-38.
- Islam, M.S., & Stamp, K. (2020). A reflection on future directions: Global international and intercultural competencies in higher education. *Research in Comparative and International Education*, 15(1), 69-75.
- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive education of students with general learning difficulties: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432-478.
- Kunanbayeva, S. (2017). Professional foreign-language education: Goal-setting as basic component of linguo-didactic competence. *Espacios*, 38(49).
- Kunanbayeva, S., & Zhylytyrova, Zh. (2016). The development of professional foreign language competence for ESP students: Case of Kazakh National Agrarian University students. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(14), 7262-7270.
- Kurth, J.A., Allcock, H., Walker, V., Olson, A., & Taub, D. (2021). Faculty perceptions of expertise for inclusive education for students with significant disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 44(2), 117-133.
- Li, L., & Rupp, A. (2021). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42-59.
- Lin, T.-J., Chen, J., Justice, L.M., & Sawyer, B. (2019). Peer interactions in preschool inclusive classrooms: The roles of pragmatic language and self-regulation. *Exceptional Children*, 85(4), 432-452.
- Loy, B., & Gordienko, O. (2023). Preparation of future physical education teachers for the application of individual educational trajectories in the educational process of secondary school students. *Theory and Practice of Physical Culture and Sports*, 3, 74-79.
- Majoko, T. (2019). Teacher key competencies for inclusive education: Tapping pragmatic realities of Zimbabwean special needs education teachers. *SAGE Open*, 9(1), 1-14.
- Makoelle, T.M. (2020). Schools' transition toward inclusive education in post-soviet countries: Selected cases in Kazakhstan. *SAGE Open*, 10(2), 1-13.
- Martínez-Angulo, C., Deneb, E., Pindal, C., Gallardo-Fuentes, F., Carter-Thuillier, B., & Peña-Troncoso, S. (2023). Perception of self-sufficiency towards inclusion in future physical education teaching: A study in the Chilean context. *Retos*, 48, 919-926.
- Mažgon, J., Jeznik, K., & Ermenc, K.S. (2018). Evaluating future school counselors' competences for inclusive education. *SAGE Open*, 8(4), 1-10.
- Mukataeva, Z., Dinmukhamedova, A., Kabieva, S., Baidalinova, B., Khamzina, S., Zekenova, L., & Aizman, R. (2022). Comparative characteristics of developing morphofunctional features of schoolchildren from different climatic and geographical regions. *Journal of Pediatric Endocrinology & Metabolism*, 36(2), 158-166.
- Naraian, S. (2019). Teaching for "real": Reconciling explicit literacy instruction with inclusive pedagogy in a fourth-grade urban classroom. *Urban Education*, 54(10), 1581-1607.
- Usin, Zh., Usina, Zh., Kistaubayev, Y., & Baidalinova, B. (2015). Innovative methods to increase health efficiency of training exercises in sports. *International Journal of Pharmaceutical Sciences Review and Research*, 35(2), 230-233.
- Volkivsky, M., & Tsaruk, V. (2023). Components of professional training of future physical education teachers. *Theory and Practice of Physical Culture and Sports*, 3, 157-162.
- Vovchenko, O. (2022). Emotional and behavioural reactions of high school students with special educational needs (hearing impairments) under stress. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 8(3), 23-32.
- William, F. (2023). Evaluation of science and mathematics books used for students with visual impairment in inclusive classrooms in Tanzania. *British Journal of Visual Impairment*, 41(2), 298-311.
- Yerahmetkyzy, Zh., Shyrin, A., Kulgildinova, T., Lazzat, A., Yerlan, A., & Ullbala, I. (2022). Teaching children's literature to school children through digital educational resources. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(5), 1332-1342.
- Zero Reject. (2024). Retrieved from: <https://spedforeveryone.weebly.com/zero-reject.html>.

Datos de los autores:

Assem Brimkulova	assem.brimkulova@gmail.com	Autor/a
Medina Nurmukhambetova	medina.nurmukhambetova@protonmail.com	Autor/a
Maxat Irgebaev	maxat.irgebaev@hotmail.com	Autor/a
Galymzhan Kopzhanov	galymzhan.kopzhanov@protonmail.com	Autor/a
Dinara Zhunisbek	dinara.zhunisbek@outlook.com	Autor/a