

---

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# Educación en diversidad en la formación inicial docente: una revisión sistemática

Victoria Garay Alemany<sup>a</sup>, Nelly Lagos San Martín<sup>b</sup>, Pamela Díaz Suazo<sup>c</sup> y Patricia Morales Mejías<sup>d</sup>

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago<sup>ad</sup>. Universidad del Bío-Bío, Chillán<sup>b</sup>. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso<sup>c</sup>. Chile

*Recibido: 05 de marzo 2022 - Revisado: 20 de mayo 2022 - Aceptado: 05 de julio 2022*

---

### RESUMEN


---

La importancia de una formación inicial docente que considere la educación en y para la diversidad bajo un enfoque inclusivo ha generado el interés en la investigación educativa y la difusión de experiencias exitosas. Por tanto, esta revisión tiene por objetivo analizar las investigaciones referidas a programas de enseñanza y formación del profesorado en y para la diversidad, describiendo sus condiciones, características y desafíos. El método corresponde a una revisión sistemática de artículos publicados entre los años 2015 y 2020 en las bases de datos Web of Science (WOS), Scopus y SciELO, los cuales han sido analizados de manera descriptiva. Los principales hallazgos indican que los currículos revisados (planes de estudios y proyectos), presentan deficiencias, tales como una escasa y aislada cobertura curricular y una falta de articulación con la realidad escolar. Estas deficiencias podrían superarse considerando los principios de gradualidad, reflexividad e integración teoría-práctica. Se cree que los resultados de esta revisión pueden constituir un aporte a la elaboración de propuestas de formación inicial docente actual y futura.

*Palabras clave:* Currículum; enseñanza y formación; integración; investigación educativa.

---

\*Correspondencia: [Victoria Garay Alemany](mailto:Victoria.Garay@umce.cl) (V. Garay).

<sup>a</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-3532-2646> (victoria.garay@umce.cl).

<sup>b</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-2029-5219> (nlagos@ubiobio.cl).

<sup>c</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-8900-9700> (padiaz@upla.cl).

<sup>d</sup>  <https://orcid.org/0000-0002-6433-5809> (patricia.morales@umce.cl).

# Educating for diversity in initial teacher education: a systematic review

---

## ABSTRACT

---

The importance of initial teacher training that considers education in and for diversity under an inclusive approach has generated interest in educational research and the dissemination of successful experiences. Therefore, this review aims to analyze research related to teaching and training programs for teachers in and for diversity, describing their conditions, characteristics, and challenges. The method corresponds to a systematic review of articles published between 2015 and 2020 in the Web of Science (WOS), Scopus, and SciELO databases, which have been descriptively analyzed. The main findings indicate that the revised curricula (study plans and projects) present deficiencies, such as a scarce and isolated curricular coverage and a lack of articulation with school reality. These deficiencies could be overcome by considering the principles of gradualness, reflexivity, and theory-practice integration. It is believed that the results of this review may constitute a report for the preparation of current and future initial teacher training proposals.

*Keywords:* Curriculum; educational research; integration; teaching and training

---

## 1. Introducción

Existe consenso en que la formación inicial docente es un fenómeno de relevancia pública determinante para la mejora de la calidad y equidad de la educación. La calidad entendida como el desarrollo integral de la persona y la equidad orientada a posibilitar el acceso, progreso y finalización de los ciclos educativos, influenciados por factores estructurales, institucionales y pedagógicos. Un factor preponderante lo constituye la figura del educador, como se señala en el informe de la [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos \(2009\)](#).

El cambio del escenario educativo que emergió de las demandas sociales que buscaban superar la exclusión, dio paso a acuerdos nacionales e internacionales que han posibilitado la evolución del concepto diversidad. En este contexto, la formación del profesorado debe considerar las diferencias que se expresan entre personas como la clase social, género, desigualdad y cultura y conceptos como interculturalidad, diversidad e inclusión ([Arnaiz et al., 2021](#)). La diferencia se reconoce como inherente a los seres humanos, por tanto, concebida como un valor y un derecho ([López, 2004](#)). Es en el espacio educativo donde las diferencias cobran sentido y el concepto de diversidad se materializa como un hecho natural ([Moriña, 2004](#)). Este cambio social exige la transformación de los procesos educativos, tradicionalmente abordados desde la homogeneidad ([Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2004](#)).

En los últimos años muchos países adscriben acuerdos internacionales, tales como la Declaración de Incheon 2015, Educación 2030 que buscan garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Para estos fines, sostienen que es fundamental formar a docentes capaces de responder a las necesidades de sus contextos ([Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015](#)). Estas orientaciones han favorecido el impulso de leyes y políticas educativas afines con el objetivo antes descrito.

Algunos estudios (Ibáñez, 2010; Jiménez y Fardella, 2015; Quilaqueo y Quintriqueo, 2008) describen la falta de herramientas del profesorado para trabajar en contextos de diversidad, así como la ausencia de una respuesta oportuna por parte de los programas de formación docente. Venegas (2013), en un estudio de mallas curriculares de pedagogías de universidades, evidenció que, de 25 programas, en solo cinco los currículos presentaron instancias formativas (asignatura, unidad y/o contenido) relacionadas con temáticas de diversidad: culturas originarias, educación rural, género, multiculturalismo y relación comunidad-sociedad. A su vez, Tenorio (2011) y Zapata (2011) coinciden en esta carencia, sumando a ello la existencia de discontinuidades y tensiones en la manera de pensar y diseñar el espacio formativo entre los profesores formadores y los profesores egresados.

Por otra parte, Vélez (2013) manifiesta la necesidad de modificar las disposiciones hacia la diversidad con el propósito de impactar en los contextos. Para lograr una educación inclusiva es fundamental que el espacio formativo cuente con culturas, políticas y prácticas vividas y compartidas por todos sus actores (Booth y Ainscow, 2015).

El presente artículo busca describir y caracterizar la formación docente de pedagogía en diversidad e inclusión, a partir del análisis de publicaciones realizadas los últimos cinco años en bases de datos de alto impacto. Por consiguiente, este trabajo pretende iluminar la interrogante: ¿Cuáles y cómo son los planes de estudio y proyectos sobre diversidad e inclusión en formación inicial docente publicados en las bases de datos Web of Science, Scopus y SciELO durante los años 2015 a 2020?

Para dar respuesta a esta pregunta se decidió realizar una revisión sistemática de artículos científicos. Una revisión de esta naturaleza implica identificar, seleccionar, evaluar e interpretar la información publicada sobre un determinado objeto de estudio. Su principal objetivo es recopilar, sintetizar y analizar todas las publicaciones. Son estudios secundarios que resumen la información científica disponible a través de métodos rigurosos y explícitos. Pueden ser de tipo cualitativo (resumen descriptivo) o cuantitativo (cuando se utilizan métodos estadísticos para integrar cuantitativamente los resultados de los estudios empíricos primarios). Exige la consideración de normas propias del método científico, tales como objetividad, sistematización y replicabilidad de sus hallazgos en cada una de sus etapas (Perestelo, 2013; Rubio et al., 2018; Stroup et al., 2008). La revisión sistemática es considerada una herramienta de investigación por cuanto permite actualizar y disponer de información haciendo uso de métodos sistemáticos y explícitos para identificar, seleccionar y valorar investigaciones (Perestelo, 2013; Sánchez y Botella, 2010).

### 1.1. Educación en y para la diversidad bajo un enfoque inclusivo

La educación del siglo XXI impone grandes desafíos a la sociedad y a quienes se desempeñan en esta labor. La globalización, el acceso a la información, la desigualdad y el trabajo educativo en contextos cada vez más diversos exigen profesionales capaces de innovar y aportar a la creación de condiciones sociales, económicas y culturales que valoren y respeten la diversidad, erradicando todo tipo de discriminación.

A partir de los años 90, las demandas ciudadanas que denuncian las desigualdades a las que han sido sometidas las minorías (raciales, género, étnicas, discapacidad), junto a estudios de la Organización de Naciones Unidas, pavimentaron el camino para que los gobiernos del mundo pudieran potenciar la construcción de sociedades con mayor igualdad de oportunidades y una verdadera integración social. Las reformas educativas y el conjunto de políticas han procurado viabilizar esta necesaria construcción.

A nivel internacional la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos (EPT) y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje de Jomtien, [Tailandia \(1990\)](#) estipuló en su artículo 3 que “Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo” ([Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1990, p. 4](#)).

En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994 en Salamanca, España se instó a la construcción de sistemas educativos realmente inclusivos a través del establecimiento de principios, política y práctica con un Marco de Acción.

El Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar, Senegal, por la Organización de las [Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura \(2000\)](#) declara que “proporcionará a los Estados miembros apoyo y asesoramiento para la elaboración de sus planes nacionales de acción velando al mismo tiempo porque los gobiernos nacionales mantengan el pleno control sobre sus sistemas educativos” (p. 6).

En la [Declaración de Incheon \(2015\)](#), denominado “Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, la educación es vista como el medio transformador de la vida de las personas, reconociendo la importancia y el papel que juega como motor principal del desarrollo.

En 2016 se define la Agenda Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, definiendo como objetivo “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” ([Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016, p. 15](#)).

El camino a la valoración de la diversidad ha sido largo y aún está en construcción. En primer lugar, se intentó dar respuestas con modelos de exclusión y segregación, luego se incorpora el concepto de integración que favoreció la convivencia desde una lógica paternalista incapaz de reconocer la diferencia como lo natural y común, menos como una oportunidad para enriquecer al colectivo. La valoración de la diversidad compromete un cambio social y cultural que derriba el paradigma de homogeneidad anclado en años de tradición.

El desafío actual es desarrollar una educación en y para la diversidad, que bajo un enfoque inclusivo avance hacia el reconocimiento de la singularidad, valoración y posibilidades de participación de las personas a partir de sus capacidades. En este sentido la educación juega un rol fundamental desde su concepción de derecho y accesibilidad.

La inclusión es una manera distinta de entender la educación, la sociedad y la forma de convivir. Como plantean [Stainback y Stainback \(2007\)](#) la educación del futuro ha de centrarse en la persona promoviendo un aprendizaje cooperativo y en colaboración para la construcción de una vida independiente. Al respecto, [Sleeter y Grant \(2007\)](#) plantean que una educación multicultural como parte de la inclusión, puede no ser suficiente para crear una sociedad justa, a menos que trate directamente los problemas de la desigualdad, el poder y la opresión en la estructura social. Estos autores sostienen que la sociedad debe ir más allá de la “celebración de la diversidad”, enseñando a sus estudiantes a comprender las desigualdades sociales y capacitándose para trabajar activamente en cambiar la sociedad.

Al respecto, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015) afirma que la inclusión es la piedra angular de una agenda de educación transformadora, capaz de hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y resultados de aprendizaje logrados por todos y todas, velando que nadie quede atrás en especial los más desfavorecidos.

Los docentes requieren una formación que les permita adquirir conocimientos herramientas y formas didácticas para trabajar en diversidad, así como también el desarrollo de actitudes, motivaciones, intereses y expresión de sentimientos en el contexto de una educación inclusiva (Arnaiz et al., 2021). Esto exige el desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que se personalicen en un marco y dinámica de trabajo para todos y todas. Educar para la diversidad es preparar para una convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presentes y caractericen las relaciones entre alumnos y docentes dentro y fuera del aula. Trata sobre ser ciudadanos capaces de valorar y vivir con el que es diferente por razones personales, sociales y religiosas. Ello hace necesario el desarrollo de valores como el respeto a los demás, el compartir, la relativización de los propios puntos de vista ante criterios asumidos democráticamente por el grupo, el sentido de equidad, entre otros.

Finalmente, se hace necesario renovar y recrear el rol profesional de los docentes para lograrlo, tal como lo establece Vaillant (2009), quien reconoce como un asunto prioritario la formación de formadores para la inclusión educativa.

## 1.2. La educación inclusiva en la formación inicial docente

Una educación inclusiva requiere de cambios sustantivos en la formación inicial y continua de los docentes, puesto que el actual currículo parece no estar garantizando una orientación positiva hacia la diversidad. Al respecto, el papel formativo en la universidad es clave para llevar a cabo las transformaciones que se requieren a nivel social y cultural (Duk et al., 2019).

Esta es una reflexión que se ha estado dando en el mundo (Cubillos et al., 2019), aunque los desafíos siguen pendientes. Por ejemplo, en el caso de la educación intercultural, la formación profesional que las instituciones dan a su alumnado desvaloriza a las culturas diferentes considerándolas indignas de ser incluidas en el currículum escolar (Arias et al., 2018; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Turra y Ferrada, 2016).

En relación a la formación inicial docente, dos investigaciones describen que tanto docentes formadores de profesores (Chiner, 2011) como estudiantes (Tenorio, 2011) refieren debilidades en el proceso, ya sea por falta de preparación en temas relativos a diversidad o por preparación parcelada y en este sentido sesgada de la realidad. Entre los motivos que los informantes esgrimen está la falta de tiempo, la falta de preparación de los formadores y la escasez recursos.

Son varios los hitos que han puesto a la educación inclusiva como una necesidad de la formación docente, pero es finalmente la práctica la que exige de transformaciones en esta forma de organizar las mallas curriculares en las que se incorporen nuevos conceptos como Necesidades Educativas Especiales, diversidad, interculturalidad, integración e inclusión, en las carreras de educación (Infante, 2010). La relevancia de esta formación es que son estos futuros profesores los que se incorporarán al sistema escolar siendo los responsables de crear las condiciones para una escuela sin barreras a partir de la actualización de sus proyectos internos, así como también son los responsables de materializar las políticas públicas en materia de inclusión (Escribano y Martínez, 2013).

Para el logro de una buena disposición hacia la inclusión [González-Gil et al. \(2016\)](#) sostienen que el desarrollo de actitudes es tan relevante como la formación de conocimientos en el área. Sobre esto, plantean la necesidad de transformar los programas de formación docente para que los estudiantes aprendan a trabajar con todo el alumnado en contextos de diversidad.

## **2. Metodología**

### **2.1. Diseño de investigación**

Esta investigación responde a un paradigma cualitativo. De acuerdo a los criterios de [Manchado et al. \(2009\)](#), es un análisis documental de tipo descriptivo y una metodología de revisión sistemática exploratoria.

Esta revisión responde a la pregunta planteada en la investigación ¿Cuáles y cómo son los planes de estudio y proyectos sobre diversidad e inclusión en formación inicial docente publicados en las bases de datos Web of Science, Scopus y SciELO durante los años 2015 a 2020?

### **2.2. Protocolo y registro**

Con el propósito de realizar una revisión sistemática de calidad, este trabajo se ha basado en la declaración PRISMA ([Moher et al., 2009](#)), la cual considera 27 ítems que permiten rigurosidad y precisión en la búsqueda y revisión.

### **2.3. Criterios de selección para los estudios**

El criterio general de búsqueda de los artículos se basó en las siguientes características 1) publicaciones empíricas que aportan antecedentes sobre los programas de estudios destinados a la promoción de la diversidad e inclusión en el contexto de formación inicial docente, 2) artículos científicos publicados en bases de datos Web of Science, Scopus y SciELO y 3) artículos publicados en el periodo de tiempo comprendido entre el año 2015 a 2020. Esto debido a que se busca conocer cómo se ha abordado la diversidad e inclusión en los programas de pedagogía a nivel mundial durante los últimos 5 años.

La fecha de búsqueda se llevó a cabo el 20 de junio 2020, con lo cual se deja establecido que todos los estudios posteriores a esa fecha no han sido revisados en este trabajo.

### **2.4. Fuentes de información y estrategia de búsqueda**

Tal como queda reflejado en la tabla 1, la búsqueda fue organizada a partir de palabras clave que conformaron una estrategia de búsqueda específica, la cual fue ingresada en los buscadores seleccionados con antelación, siguiendo las especificaciones de cada base de datos. De la inserción de la estrategia de búsqueda, acotada al periodo 2015-2020, se obtuvieron inicialmente 183 artículos de investigación (WOS, 95 trabajos, Scopus, 49 trabajos y SciELO 39 trabajos).

**Tabla 1**

*Criterios específicos de elegibilidad para la búsqueda sistemática de artículos.*

Refinación de búsqueda			
Palabras claves	"Programas de estudios", "mallas curriculares", "diversidad", "educación inclusiva", "inclusión educativa", "formación docente"		
Estrategia de búsqueda	("Study programs" or curriculum*) and ("inclusive education" or "educational inclusion" or diversity*) and ("teacher training")		
Bases de datos	Web of Science (WOS) Todas las bases de datos	Scopus Document search	SciELO Colecciones
Descriptores	Tema	Article, title, abstract, keywords	Todos los índices
Período de tiempo	Personalizar rango de años: 2015-2020	Limit: 2015-present	Año de publicación: 2015 a 2020
Tipo de documento	Artículo	Artículo	Artículo
Resultados de búsqueda	95	49	39

Fuente: elaboración propia.

## 2.5 Procesos de selección de estudios

Una vez realizadas las búsquedas en las distintas fuentes de información, los investigadores procedieron a preseleccionar las referencias potencialmente relevantes por los títulos y resúmenes según los criterios de inclusión. Una vez finalizada la fase de preselección, se identificaron los textos duplicados, para dejar uno solo de ellos, luego se procedió a repetir la metodología anterior, revisando los artículos completos.

Estos procesos permitieron depurar la muestra, la cual quedó conformada por 27 artículos que cumplieron con los criterios de inclusión. Fueron excluidos 4 trabajos duplicados y 152 artículos, debido principalmente a que abordaban percepciones de estudiantes y docentes de pedagogía sobre diversidad, pero no referían a un programa universitario en particular, también se eliminaron algunos trabajos debido a que los programas eran planteados para el sistema escolar (educación primaria y secundaria).

## 2.6 Registro y Análisis de datos

Para organizar la información relevante de los artículos seleccionados, se elaboró una tabla de doble entrada en la que se registraron datos como el título del artículo, país en que se implementó el programa, el objetivo planteado, los conceptos relevados en la propuesta, la metodología, los resultados informados y conclusiones declaradas.

El análisis realizado en este estudio es de corte descriptivo, en el cual se revisó el tópico de forma exhaustiva considerando categorías apriorísticas y emergentes.

## 3. Resultados

En esta revisión sistemática fue posible diferenciar entre planes de estudio y proyectos implementados en la formación inicial docente. De los veintisiete artículos revisados, veinte corresponden a planes de estudio (tabla 2) y siete a proyectos o propuestas (tabla 3).

Los artículos estaban escritos en inglés, español y portugués, y procedían de doce países. La mayor proporción de los estudios fueron realizados en Brasil (8) y España (6). Los restantes en Noruega, Ecuador y Colombia (2 cada uno), Alemania, Chile, Sud África, Uganda, Portugal, Israel, Bélgica (1 cada uno).

### 3.1 Planes de estudio: País, Instituciones y Concepto analizado

Los artículos de planes de estudio en formación inicial docente analizan información emanada de documentos curriculares (6), de entrevistas, cuestionarios y observaciones (9) y mixtos (5).

**Tabla 2**

*Descripción de los planes de estudio formación inicial docente.*

País	Instituciones donde se realizó el estudio	Plan de estudio analizado	Concepto analizado
Brasil	Once universidades públicas	Educación Infantil y Educación Primaria	Educación especial para hacer realidad la educación inclusiva
Brasil	Una universidad pública	Formación de profesorado	Diversidad: identidad, otredad, cultura, heterogeneidad, etnia, religión, discapacidad
Brasil	Una universidad privada	Formación de profesorado	Sexualidad y género
España	Cuarenta universidades públicas	Educación Física	Diversidad
Brasil	Tres universidades públicas	Formación de profesorado	Género, educación y resistencia
España	Una universidad privada	Educación Infantil	Diversidad en aulas rurales
Alemania	Cinco universidades públicas	Educación Especial	Educación especial
Brasil	Cuatro universidades públicas	Formación docente de español y multicultural	Multiculturalismo y diferencias culturales, étnicas y de género
Brasil	Dos universidades públicas	Licenciatura en Historia	Diversidad étnico cultural
Ecuador	Una universidad pública	Educación Básica	Inclusión, Educación Inclusiva y diversidad
Brasil	Una universidad pública	Formación docente en Física, Química, Biología y Matemáticas	Educación Inclusiva (discapacidades, síndrome y / o trastornos)
Chile	Tres universidades privadas y una pública	Educación Básica (primaria)	Educación inclusiva
Colombia	Una universidad pública	Formación docente de ciencias	Construcciones curriculares
España	Una universidad pública	Educación primaria	Competencias cívicas, ciudadanía intercultural y diversidad cultural



Brasil	Dos universidades públicas	Formación de profesorado	Diversidad étnica y racial
Ecuador	Una universidad pública	Educación Básica (primaria)	Interculturalidad
Sudáfrica	Una universidad pública	Desarrollo Infantil Temprano (ECD)	Enseñanza en aulas inclusivas
Uganda	Una universidad pública	Educación primaria	Exclusión, vulnerabilidad y educación inclusiva
Portugal	Dos universidades una pública y una privada	Formación docente previa al servicio y la integración profesional	Enfoque inclusivo e integración profesional
Noruega	Una universidad pública	Formación docente en Educación Física	Diversidad cultural

Fuente: elaboración propia.

Los planes de estudios en los cuales se aborda la temática de diversidad o inclusión son los siguientes: educación infantil o primaria (6), educación básica (3), pedagogías (4), educación física (2), licenciaturas (1), formación del profesorado (3) y educación especial (1). Mayoritariamente estudiado en Brasil y España, con mayor presencia en Latinoamérica, realizados en universidades.

Los conceptos analizados se agrupan en dos grandes categorías diversidad e inclusión, estos se enfocan en formación en diversidad, tales como: diversidad étnica, racial, cultural (intercultural y multicultural) y rural. A su vez se observa el concepto de inclusión, como enfoque inclusivo, aulas inclusivas y otras conceptualizaciones de inclusión referidas a sexualidad, género y educación especial.

### 3.2. Planes de estudio: principales hallazgos

Al analizar los veinte artículos que refieren planes de estudios de carreras de pedagogía implementados en universidades fue posible distinguir regularidades las que se clasificaron en las siguientes categorías: exigencias a tener en cuenta para abordar la temática de la inclusión y la diversidad; carencias, falencias e inconsistencias en los planes de estudio investigados y ámbitos fortalecidos.

#### 3.2.1. Exigencias para abordar la inclusión y la diversidad

Entre las exigencias mencionadas se encuentran la necesidad de transversalizar en las distintas asignaturas o actividades curriculares los saberes y habilidades de la educación en y para la diversidad, estableciendo sinergias más profundas entre los conocimientos disciplinares y didácticos y su desempeño docente en escenarios reales. La inexistencia de actividades propias de la línea de práctica referida a la temática y una abundancia de asignaturas con un enfoque teórico que no contemplan la implementación de procesos pedagógicos (San Martín et al., 2017).

En relación con la diversidad cultural en los diseños curriculares, Figueredo y Ortiz (2018) plantean que no existe un tratamiento transversal de las competencias interculturales, ni una planificación o coordinación con el proceso de adquisición de las mismas. De igual forma, Catanante y Dias (2017) plantean la necesidad de una educación que abarque la diversidad étnica y racial, la que se dificulta por la carencia de apoyo institucional y de exigencia de rendición de cuentas de los coordinadores de formación docente. Estas condiciones tensionan una educación que promueve la igualdad racial según lo previsto por las regulaciones.

Otra de las exigencias declaradas por estudiantes de Portugal es la reestructuración de los planes de estudio, la sensibilización y la capacitación sobre la inclusión, enfatizando que esta formación se otorgue de manera especial y al inicio del proceso de práctica a los supervisores o tutores universitarios y a los profesores guía o maestros cooperantes, de tal modo que el acompañamiento y la evaluación incorporen los principios del área de inclusión y/o educación para necesidades especiales. Idealmente se debiera contemplar la presencia de un experto en esta área (Morgado et al., 2018).

Por otra parte, en algunas universidades públicas de Brasil se plantea que la formación inicial docente y la formación continua deben incluir el aprendizaje de saberes y el desarrollo de habilidades que se abordan en la carrera de educación especial /diferencial, con el objeto de que los docentes de estos distintos planes de estudio y niveles se apropien de estos conocimientos y puedan aplicarlos en su desempeño profesional para hacer realidad la educación inclusiva (Pereira y Guimarães, 2019).

De igual forma, el estudio documental de los planes de estudio y la opinión de estudiantes de pedagogía en Brasil describen la necesidad de repensar la formación inicial y continua para que en ellas se contemple temas contemporáneos que les permitan desarrollarse laboralmente en contextos de diversidad cultural, de género y discapacidad (Silva y Ferreira, 2020; Roseno y Auad, 2019).

Finalmente, en una universidad privada de Brasil, los estudiantes de pedagogía describen la importancia de las discusiones de género y sexualidad en el campo de la formación del profesorado, así como sobre la influencia religiosa y familiar en las concepciones de los docentes para tener profesores preparados para enseñar en diversidad (Negrao y Dos Santos, 2020).

### **3.2.2. Falencias e inconsistencias de los planes de estudio**

En relación con las falencias e inconsistencias en los planes de estudio investigados se plantea la falta de coherencia interna entre los perfiles, mallas y discursos docentes. También se declara una inexistencia de la planificación, coordinación e implementación de la educación en y para la diversidad quedándose en un plano exclusivamente teórico (Pereira y Guimarães, 2019). Del mismo modo se considera que ocupa un espacio restringido en los planes de estudio, en los objetivos, en el perfil del graduado, en la organización de las trayectorias de capacitación, lo que representa una discontinuidad en el proceso formativo.

El estudio de un programa emblemático de educación inclusiva para formación del profesorado de primaria en Uganda en el año 2013 describe la existencia de prácticas de exclusión sociocultural profundamente arraigadas entre los expertos en educación.

Esta lógica excluyente coincide con estudiantes de pedagogía en educación básica de Ecuador, quienes piensan que la escuela regular no tiene el deber de atender a todo el alumnado y que es una utopía la inclusión de los estudiantes en las aulas regulares; así mismo perciben la atención a estos educandos como un trabajo añadido para el profesorado (Peña et al., 2018). El acto de “etiquetar” a los estudiantes bajo una rúbrica específica que se refiere a deficiencias o discapacidades sensoriales convierte este hecho en un dispositivo histórico para la exclusión sociocultural. Del mismo modo, los profesores en formación consideran que las prácticas docentes realizadas por ellos son superficiales, dado que no existe un proceso reflexivo al implementar educación inclusiva, así como tampoco es abordada con un mayor compromiso pedagógico. Esta praxis mal enmarcada en sus intenciones originales causa tensiones y resentimiento entre practicantes y docentes en servicio, lo que sumado a su falta de formación hace más compleja la implementación de la inclusión educativa.

En síntesis, pese a las buenas intenciones, el plan de estudio implementado en Uganda estaba plagado de tensiones, ambigüedades y una necesidad abierta y urgente de cambio (Nantongo, 2019).

Lo antes descrito explica la existencia de barreras y obstáculos para generar oportunidades de aprendizaje igualitarios. Lo que junto a la falta de formación para responder a las necesidades de los estudiantes redundaba en la carencia de estrategias organizativas y didácticas expresando una oposición a la justicia curricular inclusiva (Arnaiz et al., 2019).

En cuanto a la presencia explícita de los conocimientos asociados a la inclusión y educación en y para la diversidad, se constató en el estudio de Ferreira (2019) que en cuatro universidades estudiadas solo se evidencia dos asignaturas relacionadas con la temática. Junto a ello, (Suk y Seungchul, 2019) describieron la gran disparidad en la cantidad de créditos asociados a la educación inclusiva de cada universidad, los que fluctúan entre 9 y más de 100 créditos.

### 3.2.3. Ámbitos fortalecidos

Respecto de los ámbitos fortalecidos, los artículos plantean que la incorporación de la educación en y para la diversidad permite construir escenarios didácticos que contribuyen a la exploración de redes de significados dinámicos y trascendentales, que transforman tanto la subjetividad de cada persona, como la intersubjetividad consensuada y construida dentro de un contexto, aportando, de este modo, a la ampliación conceptual y la forma de actuar ante la diversidad (Ruíz, 2018).

El contar con un proceso formativo en contexto de diversidad favorece la generación de propuestas didácticas variadas, múltiples y complejas, implicando con ello el aprendizaje situado. Esto manifiesta el valor que los docentes en formación otorgan a la convivencia con la otredad y con la consideración y reconocimiento de la educación inclusiva como un derecho universal (Peña et al., 2018).

Finalmente, a partir del análisis de estas tres categorías, resulta necesario una revisión permanente del currículum para orientar la construcción de un perfil profesional que integre la valoración positiva de la diversidad en las aulas escolares, el apoyo a sus estudiantes, el trabajo colaborativo y el desarrollo profesional.

### 3.3. Proyectos o propuestas

La tabla 3 presenta las características de los proyectos o propuestas adicionales a los planes de estudio regulares. Estos son incorporados a la formación inicial docente como propuestas piloto, experimentales, optativas u obligatorias y temporales.

**Tabla 3***Descripción de proyectos o propuestas.*

<b>País</b>	<b>Nombre del proyecto</b>	<b>Objetivo del proyecto</b>	<b>Concepto abordado</b>
España	Proyecto HEBE (empoderamiento juvenil).	Favorecer la toma de conciencia del alumnado sobre la diversidad en sus Estilos de aprendizaje, y adecuar la metodología docente según los criterios del currículo multinivel.	Perspectiva multinivel y educación inclusiva.
Noruega	Programa intercultural específico en la educación de maestros de jardín de infantes	Desarrollar competencias profesionales en los maestros de un jardín multicultural.	Interculturalidad, dilemas desorientadores, enfoque holístico
España	Proyecto Roma	Revelar sentimientos y percepciones de los estudiantes cuando durante la formación docente.	Dilemas desorientadores: moral, epistemológico y profesional.
España	Proyecto de innovación educativa en el Espacio Europeo de Educación Superior	Ampliar la participación de los estudiantes como agentes en el desarrollo del plan de estudios.	Educación inclusiva, innovación, colaboración, sentimiento de pertenencia y respeto por las diferencias.
Israel	Educación Inclusiva	Desarrollar el sentido de autoeficacia para integrar e incluir a los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidades.	Educación inclusiva, contextos de enseñanza complejos
Colombia	Formación de profesores en educación matemática que atienden poblaciones con déficit cognitivo (Síndrome Down), limitación auditiva o baja visión, y sordera o hipoacúsicos.	Adquirir algunos instrumentos del conocimiento para atender poblaciones en condición de educación inclusiva.	Enfoque ontosemiótico trayectorias de aprendizaje, representación semiótica, conocimiento didáctico del contenido matemático de poblaciones en contextos culturales.
Bélgica	Ruta de inclusión	Desarrollar trayectorias formativas para la inclusión educativa.	Diseño universal de aprendizaje y evaluación diferenciada

Fuente: Elaboración propia.

Los siete proyectos de educación en y para la diversidad en la formación docente inicial fueron desarrollados en España (3), y (1) en otros países: Israel, Bélgica, Noruega y Colombia.

Los objetivos de dichos proyectos refieren a diversidad en estilos de aprendizaje de los estudiantes de pedagogía; competencias profesionales de maestros de infantil en multiculturalidad; revelar sentimientos y percepciones en la formación inicial docente; participación de los estudiantes formación inicial docente en el plan de estudios hacia una educación inclusiva; desarrollar el sentido de autoeficacia para integrar e incluir a los alumnos con necesidades educativas; adquirir conocimiento para atender a niños con necesidades educativas e inclusión educativa.

Si bien todos los proyectos apuntan a incorporar la temática de diversidad e inclusión en la formación en la formación inicial docente, los artículos revisados transitan en las siguientes conceptualizaciones:

- Ruralidad.
- Interculturalidad.
- Innovación en educación inclusiva.
- Contextos de enseñanza en educación inclusiva.
- Formación de profesores desde el enfoque ontosemiótico.
- Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

### 3.4. Proyectos o programas: principales hallazgos

Los hallazgos de los siete proyectos o programas analizados se presentan estableciendo las categorías emergentes de cambios producidos en los actores involucrados; las estrategias y recursos implementados para facilitar esta transformación; las competencias desarrolladas en los profesores en formación y aprendizajes a tener en cuenta para futuros proyectos o programas.

#### 3.4.1. Cambios y transformaciones

Los resultados de los siete proyectos o programas analizados destacan el cambio como elemento común. Lo declarado en los artículos refiere cambios en las creencias, imaginarios, disposiciones y actitudes de los estudiantes de formación inicial docente. Tres de estos programas levantan constructos que permiten describir el fenómeno estudiado con las siguientes denominaciones: “dilemas desorientadores”; “rupturas moral, epistemológica y profesional” y “conflicto personal y cultural”.

Mezirow (1991) citado en Birkeland y Ødemotland (2018) señala que los dilemas desorientadores son el resultado de un evento externo que causa una sensación de desequilibrio interno, en este caso la multicultural enfrentada por una educadora de párvulos. La sensación de desequilibrio en un dilema desorientador es desconcertante y dolorosa porque desafía creencias y suposiciones sobre sí mismo y sobre el mundo. Para los autores, este desorden constituye una excelente oportunidad para reflexionar sobre valores asimilados incuestionables, otorgando al proceso reflexivo del educador, gran relevancia.

Los estudiantes que vivieron la experiencia educativa del Proyecto Roma (Paya et al., 2018) refieren las “rupturas moral, epistemológica y profesional” vividas. La moral porque permitió “el reconocimiento de las diferencias humanas como valor y no como defecto ni lacra social y, por tanto, se han de contemplar las diferencias culturales, de género, de etnia, de religión, de procedencia, de clase y de hándicap, entre otras, como oportunidades de aprendizaje, porque enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje” (López, 2004, citado en Paya et al., 2018, p. 141). Para estos mismos autores “el cambio educativo reside en el concepto de diferencia, ya sea como algo no solo valioso, sino necesario que lucha contra la discriminación, exclusión e invisibilidad cotidiana de millones de niños y niñas a lo que se les está negando su derecho a ser y, por tanto, su dignidad” (p. 142).

La ruptura epistemológica con un docente capaz de construir “un currículum que reconozca la diversidad humana y permita al alumnado entender el mundo presente y capacitarlo para afrontar los retos futuros” (p. 143). Desde el Proyecto Roma, se entiende el conocimiento como algo que se construye socialmente partiendo de la necesidad común para dar respuestas a situaciones problemáticas de la vida cotidiana. De acuerdo con Paya et al. (2018),

el currículum integrado debe incluir de manera interdisciplinaria las distintas materias, esto exige una ética del conocimiento, no para acumular información y reproducirla, sino vivir y aprender en la escuela dando sentido a lo que se construye entre todos.

Finalmente, la ruptura profesional considera la educación como una labor colaborativa, con indagación e investigación-acción, con espacios de debate, discusión, reflexión colectiva y autocrítica que permitan un desempeño docente integral.

En Bélgica, la Ruta de inclusión logró un cambio positivo respecto de las actitudes iniciales negativas de los docentes en formación. El proyecto les permitió a los participantes, ampliar su base de conocimientos respecto a la didáctica de las matemáticas para escolares con déficit cognitivo (Síndrome de Down), con limitación auditiva o baja visión, con sordera o hipoacusia, así como también les ayudó a sentirse más seguros de cambiar su práctica docente. Los marcos teóricos utilizados, el diseño universal de aprendizaje y la evaluación de acuerdo a necesidades fueron el apoyo continuo para avanzar en inclusión educativa. La metodología contempló recogida de sus representaciones respecto a la inclusión y la didáctica de las matemáticas, las observaciones de clases en aula y las conversaciones con los maestros.

Por otra parte, el programa de capacitación integradora de [Shani y Hebel \(2016\)](#) permitió superar la brecha entre el deseo declarado de inclusión y lo que realmente ocurre en el aula educativa ([Shani y Ram, 2015](#)).

### 3.4.2. Estrategias y recursos para el cambio

Las estrategias y recursos referidos por los autores como posibilitadores de la transformación en las concepciones y actitudes de los participantes contemplan el acceso a nuevos marcos teóricos, en los que se abordan conceptos clave, tales como educación como derecho, el valor de la diversidad, estilos de aprendizaje individuales y grupales, necesidades educativas y discapacidad, didáctica como disciplina científica, diseño universal de aprendizaje, diversificación de la enseñanza y del aprendizaje, entre otros. En este proceso de reconstrucción radical la educación inclusiva no es una moda, sino una necesidad social. Una forma de responder a las múltiples y diversas formas de inequidad y la necesaria repolitización de la educación como proyecto compartido, lo que significa “reconectar la educación con la democracia” ([Ball, 2016, p. 33](#), citado en [Paya et al., 2018, p. 142](#)).

Los proyectos analizados contemplaron además de la formación teórica, un conjunto de acciones que comprometían el “hacer” del estudiante de pedagogía. Este quehacer contempló auto-reflexión respecto de sus concepciones y disposiciones personales, estilo de aprendizaje individual y grupal, posibles respuestas educativas y la interacción con otros actores del proceso educativo. En esta dimensión más empírica se señala que las observaciones y conversaciones con maestros de aula, que ejercen su docencia en contextos de diversidad, les permite problematizar el fenómeno de la inclusión educativa, apreciar modelos de acción, sentirse más seguros de cambiar su práctica docente y ampliar su base de conocimientos ([Vandervieren y Struyf, 2019](#); [Valencia-Peris et al., 2020](#)).

Estas aulas a las que pudieron acceder los estudiantes de pedagogía, se organizan como unidades de apoyo, en las que cualquier actividad no es individual ni competitiva, sino cooperativa y solidaria. La experiencia práctica en aulas inclusivas favoreció el logro de competencias, el cambio conceptual y personal basado en procesos reflexivos robustos y significativos.

### 3.4.3. Competencias y desempeños docentes fortalecidos

Los objetivos planteados en estos programas se concentran en el desarrollo de competencias para trabajar en contextos diversos de multiculturalidad, discapacidad física, mental y multinivel, siendo agentes activos y apropiándose de didácticas que promuevan la educación inclusiva.

Los resultados describen el logro de estas capacidades sintetizadas en competencias que integran las dimensiones personales, conceptuales y procedimentales.

a) El grado de motivación alcanzado por profesionales y docentes de apoyo superaron las expectativas previstas y fue demostrado por la socialización de sus reflexiones y trabajos de campo (Vandervieren y Struyf, 2019 y Aldana et al., 2018).

b) La reflexividad como un activo crucial que aparece en la educación intercultural (Birkeland y Ødemotland, 2018).

c) La colaboración expresada en la conexión entre la formación y las necesidades reales de la escuela (Magro, 2019; Rojas et al., 2016).

d) La autoeficacia para integrar e incluir a los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidades y ayudarlos a desarrollar métodos de enseñanza que promuevan la educación inclusiva (Shani y Hebel, 2016).

e) La reconstrucción crítica acerca del para qué sirve la escuela, cuál es su finalidad y cómo ha de alcanzarse (Paya et al., 2018).

f) Apropiación de marcos teóricos y metodológicos (Aldana et al., 2018; Rodrigo, 2019; Vandervieren y Struyf, 2019).

g) Manejo de herramientas didácticas y vivencias de una metodología multinivel y multigrado (Rodrigo, 2019).

### 3.4.4. Aprendizajes para futuros proyectos o programas

A partir de lo planteado por Shani y Hebel (2016) a nivel práctico, los hallazgos ayudan a los especialistas a adaptar y o mejorar los programas y a nivel teórico contribuyen a la investigación en el campo de la educación inclusiva desde la perspectiva de la formación del profesorado enfatizando en la integración teoría-práctica.

Por su parte, Vandervieren y Struyf (2019) están convencidos de que el Camino o Ruta de la inclusión ofrece un valor agregado a los programas formación inicial docente. Sin embargo, destacan aspectos a tener en cuenta. En primer lugar, la complejidad de vincularse con una gran cantidad de actores (estudiantes, personal docente de las escuelas, padres, etc.). En segundo lugar, la necesidad de un trabajo colaborativo con otros profesionales. En tercer lugar, la interrelación entre la formación docente, la formación práctica y un centro de práctica que favorezca inclusión educativa.

## 4. Conclusión

Al revisar investigaciones sobre educación en y para la diversidad e inclusión se pudo constatar que los trabajos publicados consideran el análisis de planes de estudio de formación inicial docente y proyectos o programas optativos y adicionales.

Respecto de los planes de estudios se observó una gran disparidad en la carga académica relacionada con asignaturas de inclusión educativa, estando estas concentradas en componentes teóricos. Del mismo modo, se destacó la necesidad de transversalizar la educación en y para la diversidad en las distintas asignaturas, estableciendo articulación entre los conocimientos teóricos y prácticos.

Otro aspecto ausente es la incorporación de la interculturalidad (étnica, género, sexualidad, religión, ruralidad, familiar, multinivel, multigrado, etc.) como parte del proceso formativo de educación inclusiva. También se considera relevante la sensibilización y capacitación de todos los actores que participan en la formación.

Una idea común a todos los planes de estudio analizados es la necesidad que plantean los autores de dejar atrás barreras, tensiones, inconsistencias y prácticas de exclusión presentes en la formación inicial docente. Por otra parte, la educación en y para la diversidad se visualiza como una oportunidad de cambio para la subjetividad e intersubjetividad del estudiante de pedagogía.

En relación con la revisión de los proyectos, es posible establecer coincidencias en el logro de transformaciones en los estudiantes de pedagogía tanto a nivel personal (motivación y autoeficacia) como para el desempeño docente con la diversidad, generando competencias de trabajo colaborativo, dominio de marcos teóricos, herramientas didácticas desplegadas en espacios educativos reales con buenas prácticas de inclusión. En todos estos proyectos, la reflexión es considerada un componente central de la formación, ya que permite abordar de manera efectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje valorando la otredad. La implementación de estos proyectos releva la necesaria integración entre teoría y práctica para el diseño de nuevas propuestas curriculares de educación en y para la diversidad.

A partir de la revisión de planes y proyectos, es posible concluir la importancia que tiene recoger las experiencias difundidas para identificar los elementos clave que posibilitan la educación en y para la diversidad bajo un enfoque inclusivo, con el objeto de considerarlos para propuestas de formación inicial docente actuales y futuras.

En este sentido, las regularidades identificadas se sintetizan en los principios de: a) gradualidad comprendido como la trayectoria o transversalidad de conocimientos y habilidades, b) reflexividad entendida como un proceso cognitivo complejo que involucra la observación evaluación y autocrítica de los desempeños docentes y, c) integración teoría-práctica que compromete la directa relación entre la experiencia desarrollada en la realidad educativa y los conceptos y procedimientos propios de un educador.

### Agradecimientos

Se agradece el financiamiento del proyecto Educación en y para la diversidad: en las representaciones sociales de formadores de profesores y en los componentes curriculares de dos carreras de la UMCE, 12-2020-FID, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

### Referencias

- Aldana, E., Gutiérrez, H., y Wagner, G. (2018). Formación de profesores para una educación matemática en y para la diversidad. *Sophia*, 14(1), 65-74. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.823>.
- Arias, K., Quintriqueo, S., y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545>.
- Arnaiz, P., de Haro, R., y Maldonado, R. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of new approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082>.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S., y de Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393(2). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082>.



- Ball, S. (2016). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. En J. Collet y A. Tort (Coord.), *La gobernanza escolar democrática*. Morata.
- Birkeland, A., y Ødemotland S. (2018). Disorienting Dilemmas - the Significance of Resistance and Disturbance in an Intercultural Program within Kindergarten Teacher Education. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52, 377-397. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9433-y>.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEL.
- Catanante, R., y Dias, L.R. (2017). A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. *Educar em Revista*, 1, 103-113. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51130>.
- Cubillos, F., Romero, B., y Navarro, J.J. (2019). El concepto de debate emergente como recurso para la inclusión de competencias interculturales en la formación inicial docente en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(2), 91-104. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.2.2909>.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis doctoral inédita) Universidad de Alicante.
- Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109.
- Escribano, A., y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.
- Ferreira, M. (2019). Multiculturalism and teaching training in spanish: The curriculum as resistance. *Matraga-Estudios Linguísticos e Literario*, 26(46), 98-121. <https://doi.org/10.12957/matraga.2019.36422>.
- Figueredo, V., y Ortiz, L. (2018). Teachers and Cultural Diversity: Analysis of initial teacher training in interculturality. *Ijeri-International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 46-71.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. Poy, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217047011003>.
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 275-286. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100015>.
- Infante, M. (2010). Desafíos de la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos* XXXVI(1), 287-297. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>.
- Jiménez, F., y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Aljibe.
- Magro, M. (2019). Formative needs of teachers of early childhood education for attention to the diversity of rural schools. *Prisma Social*, 25, 103-125.
- Manchado, R., Tamames, S., López, M., Mohedano, L., D'Agostino, M., y Veiga de Cabo, J. (2009). Revisiones Sistemáticas Exploratorias. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 55(216), 12-19.

- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la Comisión de Expertos*. Santiago, Chile.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D., y The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7), 1-6.
- Morgado, E.M.G., Silva, L.L.F., y Rodrigues, J.B. (2018). The universe of supervision: an inclusive approach in the field of professional integration. *Pro-Posições*, 29(3), 492-516. <https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0048>.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Aljibe.
- Nantongo, P. (2019). Framing heuristics in inclusive education: The case of Uganda's preservice teacher education programme. *African Journal of Disability*, 8, 1-10.
- Negrao, F., y Dos Santos, M. (2020). Gender and sexuality topics in higher education: the vision of Manaus Pedagogy academics. *Perspectivas em Dialogo-Revista de Educação e Sociedade*, 7(14), 176-198.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizajes*. Jomtien, Tailandia. Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. Nueva York. <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). *Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar, Senegal*. Oficina del Subdirector General de Educación. Paris. [http://iin.oea.org/Cursos\\_a\\_distancia/Lectura%2017\\_disc.Dakar.pdf](http://iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2017_disc.Dakar.pdf).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Declaración de Incheon Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE\\_2.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Agenda Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Santillana.
- Paya, M., Gómez, B., y Rilo, M. (2018). El dolor de la lucidez. Una mirada al Proyecto Roma desde el profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32.2), 139-149. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART2.pdf>.
- Peña, GX., Peñalosa, W.L., y Carrillo, M.J. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Conrado*, 14(1), 194-200.
- Pereira, C., y Guimarães, S. (2019). A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 571-586.
- Perestelo, L. (2013). Standards on how to develop and report systematic reviews in Psychology and Health. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 49-57. [http://aepec.es/ijchp/articulos\\_pdf/ijchp-432.pdf](http://aepec.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-432.pdf).

- Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto Mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6(10), 91-110. <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=55261006>.
- Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuche: retos de la doble racialidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Universidad Católica de Temuco.
- Rodrigo, M.P. (2019). Multi-level curriculum design based on teacher training students' self-perception: an empowerment perspective. *Contextos Educativos*, 24, 27-43. <https://doi.org/10.18172/con.3926>.
- Rojas, S., Haya, I., y Susinos, R.T. (2016). Growing student voice in curriculum decisions at the university. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 563-567. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12186>.
- Roseno, C., y Auad, D. (2019). Teachers training in northeast public universities: gender as democratic resistance in the curriculums. *Revista Praxis Educativa*, 15(35), 273-292. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i35.5682>.
- Rubio, M., Sánchez, J., Marín, F., y López, J. (2018). Recomendaciones para el reporte de revisiones sistemáticas y meta-análisis. *Anales de Psicología*, 4(2), 412-420.
- Ruíz, S. (2018). Didactics of sciences from the cultural and environmental diversity: contributions for a contextualized curriculum. *GONDOLA. Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 13(1), 291-305. <http://doi.org/10.14483/23464712.12546>.
- Sánchez, J., y Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y meta-análisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17. <http://www.um.es/metaanalysis/pdf/5029.pdf>.
- San Martín, C., Villalobos, C., y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52.
- Shani, M., y Ram, D. (2015). Perceptions of School Administration Team Members (SATM) concerning inclusion in Israel: Are they in congruence with the ecological sustainable perspective? *British Journal of Special Education*, 42(3), 301-318. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12103>.
- Shani, M., y Hebel, O. (2016). Educating towards inclusive education: assessing a teacher-training program for working with pupils with special educational needs and disabilities (send) enrolled in general education schools. *International Journal of Special Education*, 31(3), 296-318.
- Sleeter, C., y Grant, C., (2007). *Making choices for multicultural education: five approaches to race, class and gender*. Faculty-authored books. [https://digitalcommons.csumb.edu/fac\\_books/54](https://digitalcommons.csumb.edu/fac_books/54).
- Silva, S.S., y Ferreira, L.G. (2020). Curriculum and diversity: a critical look at academic training in pedagogy course. *Humanidades & Inovacao*, 7(7), 476-491.
- Stainback, S., y Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: Una nueva forma de enfocar y vivir el curriculum*. Narcea Ediciones.
- Stroup, D., Berlin J., Morton S., Olkin, I., Williamson, G., Rennie, D., Moher, D., Becker, B., Sipe, T., y Thacker, S. (2000). Meta-analysis of observational studies in epidemiology: a proposal for reporting. Meta-analysis of Observational Studies in Epidemiology (MOOSE) group. *JAMA*, 283(15), 2008-2012. <https://doi.org/10.1001/jama.283.15.2008>.

- Suk, N., y Seungchul, K. (2019). Analysis of the impact of inclusive education on the germany training system of special education teachers. *The Journal of Korean Teacher Education*, 36(4), 21-48.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 249-265. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>.
- Turra, O., y Ferrada, D. (2016). Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en contexto Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 229-242. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29844947016>.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 28-41.
- Valencia-Peris, A., Minguez-Alfaro, P., y Martos-Garcia, D. (2020). Pre-service Physical Education Teacher Education: a view from attention to diversity. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 597-604.
- Vandervieren, E., y Struyf, E. (2019). Facing social reality together: investigating a pre-service teacher preparation programme on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1625451>.
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios. Segunda época*, 37, 95-113. <http://www.scielo.org.co/scielo>.
- Venegas, C. (2013). Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos alta vulnerabilidad social y educativa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(23), 47-59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243128148003>.
- Zapata, R. (2011). Formación del futuro profesorado en diversidad cultural: estudio de un caso en el contexto universitario chileno. *Revista Digital Akadèmeia*, 2(2), 7-24. <https://hdl.handle.net/20.500.12743/1327>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).