
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

Incorporación de indicadores de inclusión educativa en la formación inicial del profesorado

Mayra Alvarez Molina^a y Juanita Rodríguez Pech^b


Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México


Recibido: 06 de junio 2022 - Revisado: 22 de septiembre 2022 - Aceptado: 27 de octubre 2022

RESUMEN

La presente experiencia de intervención tuvo como objetivo principal incorporar indicadores de inclusión educativa en la formación inicial del profesorado de Ciencias de la Educación de manera transversal al proyecto formativo integrador (PFI) del tercer ciclo del programa, cuyos indicadores seleccionados fueron Valores inclusivos y Establecimiento de ambientes inclusivos. Para lo anterior, se trabajó conforme a cuatro fases: diagnóstico, diseño, implementación y resultados de la valoración del aprendizaje. Para ello, se contó con la participación del profesorado y estudiantado relacionados a las asignaturas participantes en el proyecto formativo (PF). Los resultados diagnósticos permitieron corroborar la necesidad y la viabilidad de la intervención. Por otro lado, en la valoración de los resultados finales, el 91 % del alumnado identificó aspectos de reflexión y aplicación sobre ambientes inclusivos y el 81.80 % con relación a los valores inclusivos al concluir el PFI. Al mismo tiempo, el profesorado observó logros relevantes del proyecto y una formación significativa del alumnado en cuanto a los indicadores de inclusión educativa (IE) respecto a su toma de conciencia, estrategias utilizadas en los diseños instruccionales y su identificación como actores importantes para el logro de la inclusión en el campo laboral. En conclusión, la incorporación de indicadores de IE resulta beneficioso para el logro del perfil de egreso en el tema de inclusión educativa, y un cambio positivo para la futura práctica profesional del profesorado. Asimismo, la intervención permitió reconocer la importancia del papel del profesorado formador y al alumnado como agente activo ante la reflexión y práctica de los indicadores.

*Correspondencia: Mayra Alvarez Molina (M. Alvarez).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-4566-5594> (mayra_alvarez0991@outlook.com).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-9124-5382> (ropech@correo.uady.mx).

Palabras clave: Educación inclusiva; indicadores; plan de estudios universitarios; formación profesional superior; Ciencias de la Educación.

Incorporation of educational inclusion indicators in initial teacher training

ABSTRACT

The main objective of this intervention experience was to incorporate indicators of educational inclusion into the initial teacher training of Education Sciences in a transversal way to the integrative training project (ITP) of the third cycle of the program, whose selected indicators were inclusive values and the establishment of inclusive environments. For the above, we worked according to four phases: diagnosis, design, implementation, and learning assessment outcomes. For this, there was the participation of teachers and students related to the subjects participating in the training project TP. The diagnostic results allowed for corroboration of the need for and viability of the intervention. On the other hand, in the evaluation of the final results, 91% of students identified aspects of reflection and application in inclusive environments and 81.80% in relation to inclusive values at the end of the ITP. At the same time, the teaching staff observed relevant achievements of the project and a significant training of the student in terms of the educational inclusion EI indicators regarding their awareness, strategies used in instructional designs, and their identification as important actors for the achievement of inclusion in the labor field. In conclusion, the incorporation of EI indicators is beneficial for the achievement of the graduation profile on the issue of educational inclusion and is a positive change for the future professional practice of teachers. Likewise, the intervention allowed for the recognition of the importance of the role of the teaching staff and the students as active agents before the reflection and practice of indicators.

Keywords: Inclusive education; indicators; university curriculum; higher professional training; Education Sciences.

1. Introducción

La inclusión es un asunto que ha cobrado relevancia en distintos ámbitos de la actividad humana entre ellos el educativo. Al respecto, la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas establece como cuarto objetivo: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” ([Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2015, p. 20](#)). Así, se instituye como un deber de los sistemas educativos, la promoción de prácticas inclusivas en todas las esferas de su intervención.

La inclusión educativa es un proceso que contribuye a vencer las barreras que impiden la participación y el logro educativo del alumnado ([UNESCO, 2017](#)). Para alcanzar esta meta, el profesorado de los distintos niveles es una pieza clave: mediante su práctica cotidiana y su formación respecto de la inclusión están en posibilidad de responder a las demandas de una sociedad diversa y cambiante, teniendo a la inclusión social y educativa como principio preponderante ([Navarro-Montaño, 2017](#)).

Sin embargo, una investigación documental realizada en países anglosajones e hispanos, arrojó que las y los docentes carecen de herramientas pedagógicas suficientes para enfrentar un aula inclusiva, lo cual podría propiciar actitudes de exclusión y segregación al conducir su práctica desde la preocupación y la ansiedad, sobre todo en el personal menos experimentado (Espinoza et al., 2020). Ante este panorama, la formación del profesorado representa una oportunidad para incidir en la mejora de las capacidades para lograr la inclusión educativa.

Los estudios universitarios son un espacio propicio para aprender a abordar de manera innovadora los problemas globales (López et al., 2019). Sin embargo, resulta insuficiente el abordaje que se hace de la inclusión educativa desde los programas de educación superior (San Martín et al., 2017).

En el caso de la formación profesional docente, esta brinda conocimientos, habilidades y actitudes que coadyuvan a guiar la práctica dentro del aula y el entorno escolar. Sin embargo, durante el ejercicio profesional, las y los educadores enfrentan una amplia diversidad de situaciones que demandan su atención, haciendo necesario que desde la formación inicial (FI) se les prepare para crear contextos escolares inclusivos en colaboración con el centro (Liesa et al., 2019).

A esto, se suma la preocupación por parte de las y los docentes en formación respecto de la falta de habilidades para el desarrollo de prácticas inclusivas, más allá de considerar únicamente aspectos pedagógicos o de programación, sino desde el desarrollo de la dimensión afectiva, de relación e interacción con la diversidad de estudiantes (Rodríguez-Fuentes y Caurcel-Cara, 2020). Por ello, es recomendable comenzar a intervenir desde los primeros años de la universidad mediante experiencias que impliquen el desarrollo de habilidades para la inclusión considerando diversos tipos de prácticas.

En síntesis, el profesorado en formación inicial es un elemento clave para el logro de la inclusión educativa (Navarro-Montaño, 2017). La formación inicial para la inclusión es una demanda actual en los sistemas que buscan consolidar el proceso de inclusión para la atención a la diversidad y el aprendizaje de todos y todas. Es necesario que desde la formación inicial (FI) se prepare a las y los profesionales de la educación para el desarrollo de actitudes y aptitudes para la inclusión, considerando las necesidades específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La experiencia educativa que aquí se reporta buscó incidir en la mejora de la formación para la inclusión educativa, dentro de un programa de Licenciatura en Educación impartido en una universidad pública mexicana. Esta universidad ha realizado esfuerzos en favor de la inclusión, ofreciendo cursos para tutoras, tutores y profesorado en relación con la atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, adecuaciones curriculares, didáctica y estrategias ante la discapacidad, y promoviendo la participación en eventos formativos para sensibilizar a la comunidad universitaria en materia de inclusión educativa y social. Asimismo, se han intervenido los edificios para facilitar el acceso a personas con discapacidad, mediante rampas, descansos, elevadores, andadores de acceso libres de escalones, entre otros.

No obstante, la revisión y análisis del plan de estudios de la Licenciatura en Educación, y de cada uno de los cursos que la componen, evidenció la ausencia de asignaturas o contenidos dirigidos a la formación para la inclusión educativa; únicamente se han producido algunas experiencias formativas de sensibilización sobre el tema, a través de actividades extracurriculares dirigidas al alumnado y promovidas por la universidad.

Además, una investigación previa realizada por la institución y enfocada en la percepción de estudiantes de educación sobre la formación en inclusión educativa, identificó la necesidad de que el alumnado aborde esta temática desde los planes y programas de estudio, a fin de adquirir conocimientos y habilidades útiles para desarrollar una práctica inclusiva (Gon-

zález-Castro et al., 2021). Por ello, como se describe más adelante, esta experiencia implicó una intervención en un ciclo del citado plan de estudios, a través de la transversalización de contenidos sobre inclusión educativa, incorporados mediante indicadores de inclusión específicos: establecimiento de ambientes inclusivos y desarrollo de valores inclusivos.

2. Antecedentes teóricos

2.1 Formación docente para la inclusión educativa

La formación inicial docente representa un ámbito complejo donde se entrelaza una diversidad de costumbres, tendencias, profesionales, instituciones y procesos (Marcelo y Vailant, 2018). En la actualidad, el profesorado requiere habilidades, conocimientos, actitudes y valores que den respuesta a los retos y constantes cambios. La formación inicial implica experiencias que enseñen a las y los futuros docentes a “pensar, comprender, sentir, conocer, buscar, resolver problemas, expresarse, respetar a los otros, trabajar colaborativamente y convivir con la diversidad” (Bolick et al., 2019).

La formación para la inclusión educativa es un tema indispensable en cualquier programa de formación inicial, pues la inclusión representa una búsqueda constante de mejoras con el fin de responder a la diversidad del alumnado (Rivera y Espíndola, 2015). Además, es un derecho que plantea desafíos que impactan a nivel del sistema educativo, pues implica ofrecer una educación de calidad para todos y todas sin importar su origen, sexo, nivel socioeconómico, salud, etnia o cualquier otra situación (Simón y Echeita, 2013).

En síntesis:

La educación inclusiva es un proceso pedagógico y ético, orientado al logro de una estructura social justa, lo que supone ofrecer a todas las personas sin distinción, un tratamiento educativo equitativo y adecuado a sus características personales de diversa índole, actuando conforme al derecho a la educación (Medina, 2017, p. 112).

Una educación inclusiva implica la participación de un profesorado comprometido y habilitado para enfrentar sus desafíos. Sin embargo, según Anilan y Kayacan (2015) el profesorado en formación presenta mayores dificultades para la gestión de las y los estudiantes y el aula cuando no reciben una formación planificada en temas de inclusión. Por su parte, Jiménez et al. (2018), reportan que, aunque el profesorado muestra actitudes positivas hacia la inclusión, no posee la formación suficiente para incorporarla en su práctica.

Por otra parte y de acuerdo con Castillo y Miranda (2018) y Varcoe y Boyle (2014), citados en Rodríguez-Fuentes y Caurcel-Cara (2020), se evidencia una ausencia de elementos teóricos en los programas curriculares, así como una formación en lo afectivo, que conlleve a establecer relaciones inclusivas en el aula. En contraste, en diversos trabajos como los de García-García et al. (2020), Maravé-Vivas et al. (2021) y Urban (2018) se ha abordado la formación para la inclusión educativa a través de diversas modalidades, como cursos, asignaturas y proyectos dentro de los planes de estudio.

Abordar el tema de inclusión educativa desde la formación inicial docente es fundamental para alcanzar con plenitud las intenciones de los sistemas educativos en este sentido, siendo los profesores actores clave para la promoción de una cultura inclusiva. El contenido de esta formación debe ser amplio, pues son numerosos los asuntos específicos implicados; no obstante, para enmarcar la experiencia pedagógica que aquí se reporta, se proponen a continuación dos temas cuyo abordaje se considera necesario para la formación inicial docente.

2.2 Valores inclusivos

Los valores son esenciales para el desarrollo de la inclusión educativa. La apropiación de valores inclusivos por parte de las y los docentes en formación propicia actuaciones positivas en los diferentes escenarios de su práctica, y contribuye a la visión y compromiso que se requiere para la atención del alumnado.

Se entiende por valores inclusivos el “conjunto de visiones, ideas, concepciones y creencias que están en concordancia con la buena educación como bien y derecho para todos” (Arnaiz y Guirao, 2015, p. 73).

Uno de los avances teóricos más importantes al respecto, es el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2011), que estipula valores esenciales para el logro de culturas inclusivas. Estos valores consisten en mantener altas expectativas del alumnado, compartir una filosofía de inclusión, valorar a todos por igual, contar con un rol en específico, eliminar barreras que limitan el aprendizaje o participación y disminuir prácticas discriminatorias (Booth y Ainscow, 2011; Escobar y Alfonso, 2018). Por su parte, Molina (2019) recoge algunos de los principales valores inclusivos deseables en la formación docente, mismos que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Valores inclusivos.

Valores inclusivos		
Derechos	Cooperación	Participación
Respeto a la diversidad	Solidaridad	Aprendizaje
Valoración positiva y celebración de la diversidad	Bienestar	Comunidad
Tolerancia a la diferencia	Sostenibilidad	Confianza
Justicia Social	Honestidad	Sustentabilidad
Honradez	Colaboración	Compasión
Valorar por igual a todos los estudiantes, independientemente de su género, y reconocer a cada persona su rol en la comunidad educativa	Resolución de problemas conjuntos	Eliminar todo tipo de barreras al aprendizaje y la participación, para garantizar el derecho de todos
Transformar las prácticas discriminatorias y excluyentes	Formas participativas de organización y enseñanza	Mantener altas expectativas frente al desempeño de todos los estudiantes
Aprender a vivir juntos reconociendo la importancia de la diversidad	Liderazgo	Alegría
Equidad	Buenas relaciones con los padres y la comunidad	Actitud cuestionadora
Coraje	Igualdad	Logro
Motivación	Voluntad	Carácter moral
Igualdad de oportunidades	Distribución igualitaria del poder	Inclusión social
Acceso universal al currículum	Voluntad política	Formación integral y continua del profesorado
Determinación	Compromiso	Valoración de cada uno de los alumnos
Solidaridad	Voluntad de ofrecer a todos los alumnos oportunidades de aprendizaje	Metas valoradas y disposición
Atención a la diversidad	Toma de decisiones con valentía acerca de cambios en el currículo, estrategias, metodologías, etc.	Competencias para la vida

Fuente: Investigación de Molina (2019).

Junto con la identificación de los valores inclusivos que se requiere desarrollar y promover, es necesario el establecimiento de ambientes inclusivos que permitan a las y los futuros docentes adquirir competencias para atender la diversidad del alumnado.

2.3 Ambientes inclusivos

Al hablar de ambientes inclusivos se alude a dos niveles: a) uno macro, referido a la dinámica del centro educativo en su totalidad (Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021), b) uno micro, referido a la dinámica del interior del aula (Escobar y Alfonzo, 2018).

A nivel micro, el clima de aula inclusiva (CAI) es aquel donde las y los docentes brindan soporte al estudiantado; incluye los apoyos que surgen en las relaciones e interacciones entre el alumnado con el fin de crear un vínculo, promover su participación y aprendizaje (Balongo y Mérida, 2016; Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021). Un ambiente inclusivo “requiere respetar y prestar atención a las identidades de los estudiantes, combatir la segregación de grupos minoritarios y suscitar sentimientos de pertenencia inter e intragrupal entre los escolares” (Brown, 2019, citado en Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021, p. 316).

Lo anterior supone que las principales características de los ambientes educativos inclusivos radican tanto en condiciones académicas como socio-emocionales. Las primeras refieren al escenario áulico, donde el profesorado debe gestionar adecuadamente el espacio o las condiciones de organización para propiciar efectivamente el proceso de enseñanza aprendizaje; las segundas, refieren a la equidad, las relaciones sanas, el soporte entre las y los implicados, la participación, cooperación, o bien, los aspectos culturales del alumnado (Balongo y Mérida, 2016; Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021).

Stainback y Stainback (2004) conciben estos espacios como *Aulas inclusivas*, y contemplan las condiciones espaciales y materiales, así como aspectos que contribuyen a establecer un escenario afectivo dentro del aula: una filosofía de clase, reglas del aula, enseñanza adaptada al alumnado, apoyos especializados, promoción de redes de apoyo, adaptación del aula, comprensión de las diferencias y flexibilidad. Por su parte, Sanahuja et al. (2020) y Fernández (2013) señalan que un ambiente áulico inclusivo en su dimensión física, también implica la diversidad de agrupamientos, considerando los estilos de aprendizaje y las actitudes entre pares, así como la flexibilidad de tiempo y espacios; por último, el uso efectivo de los recursos y materiales.

El establecimiento de ambientes inclusivos tiene efectos en el aprendizaje y la personalidad del estudiantado, ya que al sentirse seguros, apoyados e interrelacionados, su rendimiento incrementa (Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021); además, un ambiente de aula inclusivo genera bienestar en las y los estudiantes, reflejado en actitudes de mayor participación, apreciación de sí mismos, calidad de relaciones y desarrollo como estudiantes (Ryff y Keyes, 1995).

3. Descripción de la experiencia

3.1 Objetivos

El objetivo general de la experiencia, fue incorporar indicadores de inclusión educativa al proyecto integrador del tercer semestre para la mejora de la formación del estudiantado de Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de una institución de educación superior. Se propusieron los siguientes objetivos específicos: a) determinar los indicadores de inclusión educativa (IE) que se requiere incorporar en el proyecto formativo, b) diseñar la estrategia para incorporar los indicadores de IE en el proyecto formativo, c) incorporar los indicadores de IE al proyecto formativo a través de las asignaturas del ciclo y d) evaluar los resultados de la incorporación de los indicadores de IE en el proyecto formativo.

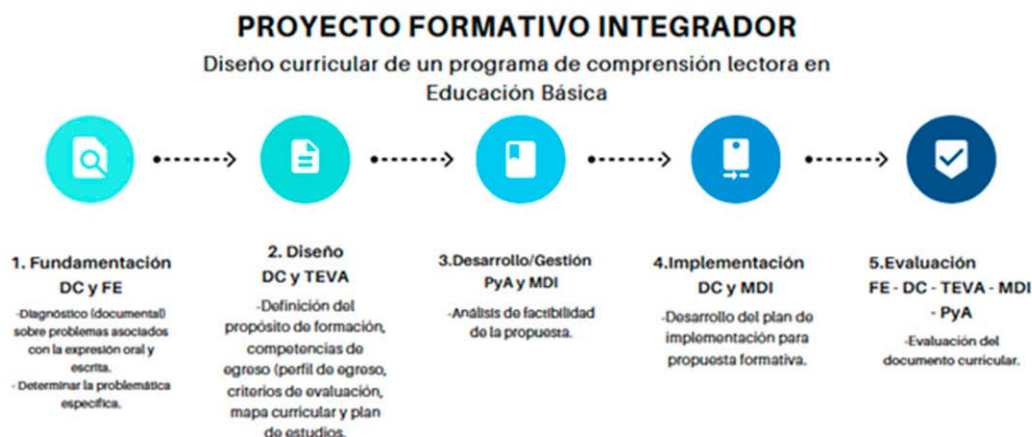
3.2 Contexto

El proyecto se realizó en un instituto de Educación Superior en el Estado de Sonora, México, con el profesorado del tercer semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Al mismo tiempo, estuvo involucrado el alumnado, teniendo como criterio de inclusión que estuviesen inscritos en las asignaturas participantes en el proyecto formativo. Cabe señalar que el proyecto se llevó a cabo de forma virtual debido a las restricciones derivadas de las medidas sanitarias ante el COVID-19.

La intervención se llevó a cabo en el período agosto-diciembre de 2021; el proyecto formativo integrador (PFI) que se realizó en dicho período estuvo orientado a la docencia y consideró las cinco asignaturas vinculadas al mismo: Fundamentos de la Educación, Diseño curricular, Taller de evaluación, Modelos de diseño instruccional y Pedagogía y Andragogía. Como resultado de este proyecto, el alumnado debía elaborar un diseño curricular. La relación de estas asignaturas con el PF se muestra en la Figura 1. El PFI estuvo guiado por el profesorado y consistió en una propuesta de diseño curricular sobre un programa de comprensión lectora en Educación Básica, específicamente para el nivel de primaria alta (4°, 5° y 6° grados). Es importante señalar que las autoras no tuvieron injerencia en la elección de este programa, ya que fue decisión de la institución educativa y la academia de docentes.

Figura 1

Generalidades del PFI Tercer semestre de la LCE.



Fuente: elaboración propia, con base en la información proporcionada por la líder del PFI.

3.3 Participantes

Se contó con la participación de una profesora y cuatro profesores con edades entre los 32 a 50 años; tres de ellos cuentan con formación inicial de Licenciatura en Ciencias de la Educación y dos con formación de Licenciatura en Educación Primaria. Un participante cuenta con el grado máximo de licenciatura, tres con maestría y uno con doctorado. La participación del profesorado estuvo en función de las asignaturas relacionadas con el PFI, y consistió en implementar en sus clases las ADAs diseñadas para incorporar los indicadores de inclusión, así como proporcionar información para valorar la efectividad de la estrategia, mediante sus comentarios sobre el diseño de las actividades. Asimismo, se tuvo la participación de 11 estudiantes utilizando como criterio de selección que estuviesen inscritos en el tercer semestre de la LCE, y que su carga académica incluyera las asignaturas relacionadas con el PFI; este

grupo fue organizado en cuatro equipos de trabajo, de dos y tres integrantes. Su participación consistió en realizar las ADAs y proporcionar información para valorar la estrategia, mediante una encuesta.

3.4 Fases de la intervención

Primeramente, la *fase diagnóstica* tuvo el propósito de identificar la necesidad o problemática, así como realizar un análisis de literatura especializada para identificar y establecer los indicadores de mayor relevancia para la formación inicial del profesorado en cuanto a Inclusión Educativa (IE); en segundo lugar, conocer las características y condiciones del contexto; y en tercero, identificar la necesidad o problemática de los estudiantes de la LCE del tercer semestre con relación a la IE desde la perspectiva del profesorado.

Seguidamente, la *fase de diseño* tuvo el propósito de elaborar las actividades de aprendizaje (ADAs) considerando los indicadores de IE seleccionados, como base para formular los propósitos instruccionales, así como los recursos necesarios para la aplicación; siendo este un proceso dinámico y participativo, ya que se realizaron modificaciones a las planeaciones atendiendo a las sugerencias del profesorado, antes y después de su implementación.

Durante la *fase de implementación*, el propósito fue llevar a cabo las ADAs con el alumnado y con la mediación del profesorado, a lo largo de las diferentes fases del PFI. Para esto, se presentó al alumnado la temática así como el propósito de la misma, su relación con el proyecto y lo que se esperaba obtener como aportación al proyecto integrador. Al mismo tiempo, el profesorado tuvo oportunidad de reportar modificaciones realizadas a las mismas debido a las condiciones del tiempo y la organización con el estudiantado.

Finalmente, la *fase de valoración del aprendizaje* tuvo el propósito de analizar los resultados de aprendizaje obtenidos de la incorporación de los Indicadores de IE desde la perspectiva del profesorado y estudiantado, por medio de la información recolectada durante el seguimiento llevado a cabo en las fases de diseño e implementación.

3.5 Recogida de información

La recolección de la información estuvo en función de las cuatro fases antes descritas, las cuales incluyeron las actividades que se muestran en la Tabla 1. Durante la fase de diagnóstico se realizaron tres entrevistas; en la fase de diseño, se llevaron a cabo nueve reuniones con los diferentes profesores de las asignaturas participantes. Posteriormente, el seguimiento dado durante la etapa de la implementación requirió de tres observaciones, una en la fase inicial del PFI, otra durante la construcción del mismo, y otra más durante la fase final del PF. Por último, en la fase de valoración del aprendizaje se administró un cuestionario en línea al alumnado, tres entrevistas al profesorado de MDI, Taller de evaluación (TEVA), Pedagogía y andragogía (PyA), así como dos encuestas al profesorado de diseño curricular (DC y Fundamentos de la Educación (FE).

Tabla 2*Recogida de información por fases de la intervención.*

Diagnóstico	Diseño	Implementación	Valoración del aprendizaje
Búsqueda documental panorámica para la construcción de los indicadores de IE.	Reuniones con el profesorado con la finalidad de presentar las propuestas de actividades, recoger sus opiniones y realizar ajustes.	Observaciones no estructuradas de clases y presentaciones de avances del PFI.	Encuestas y entrevistas virtuales al profesorado acerca de la incorporación de los indicadores de IE.
Entrevista dirigida al profesorado "Necesidades de formación en Inclusión Educativa".		Análisis de documentos generados por el estudiantado.	Revisión de documentación generada por el profesorado.
Entrevista a la líder del PFI "Características del proyecto integrador".			Cuestionario en línea al alumnado sobre la presencia de los indicadores en el PFI.

Fuente: Elaboración propia.

Durante la fase de diseño, con la finalidad de ajustar las ADAs al PFI en temporalidad, así como mejoras y ajustes a las actividades para cada una de las asignaturas, el profesorado participó en reuniones con diversas intenciones. El principal fue presentar al profesorado cada una de las actividades sugeridas para el alumnado con el fin de verificar que los propósitos de las mismas estuviesen alineadas a los objetivos de aprendizaje de cada una de las asignaturas, las cuales se llevaron a cabo en orden cronológico según la naturaleza del proyecto (Fundamentos de la Educación, Diseño curricular, Taller de evaluación, Modelos de diseño instruccional y Pedagogía y andragogía). Del mismo modo, se agregaron u omitieron recursos de consulta para el alumnado, se modificaron actividades con base en la dinámica de trabajo del profesorado (sincrónico o asincrónico), así como de acuerdos de fechas y orientaciones de aplicación con el estudiantado, aspectos que motivaron a dar apertura al profesorado a realizar consultas previas a su implementación en los momentos que fuese necesario.

En este sentido, el *diagnóstico* arrojó la siguiente información:

- Existe disponibilidad del profesorado para resolver situaciones relacionadas con la inclusión educativa surgidas a partir de las prácticas profesionales del alumnado en el campo real.

- La política institucional contempla un objetivo estratégico que señala la atención de las necesidades de inclusión del alumnado, sin embargo, se considera importante incorporar la IE desde el currículo de manera formal, con el propósito de formar docentes que promuevan la IE en el campo laboral.

- La formación del alumnado se brinda especialmente a través de experiencias, tales como visitas a lugares que permiten la sensibilización ante la diversidad, talleres, charlas o conferencias impartidas en las jornadas educativas sobre temas específicos como Necesidades Educativas Especiales, normativa y estrategias, lo que hace evidente el esfuerzo y la necesidad por incorporar temas de inclusión en la formación del alumnado.

- Abordar temas relacionados a la IE contribuye a cumplir con el perfil de egreso del LCE, y en consecuencia atender las demandas actuales del ámbito educativo.

- La estrategia utilizada para promover el aprendizaje del alumnado mediante Proyectos Formativos Integradores (PFI) permite incorporar de forma transversal aspectos relacionados a la IE a través de los cursos que componen el programa.

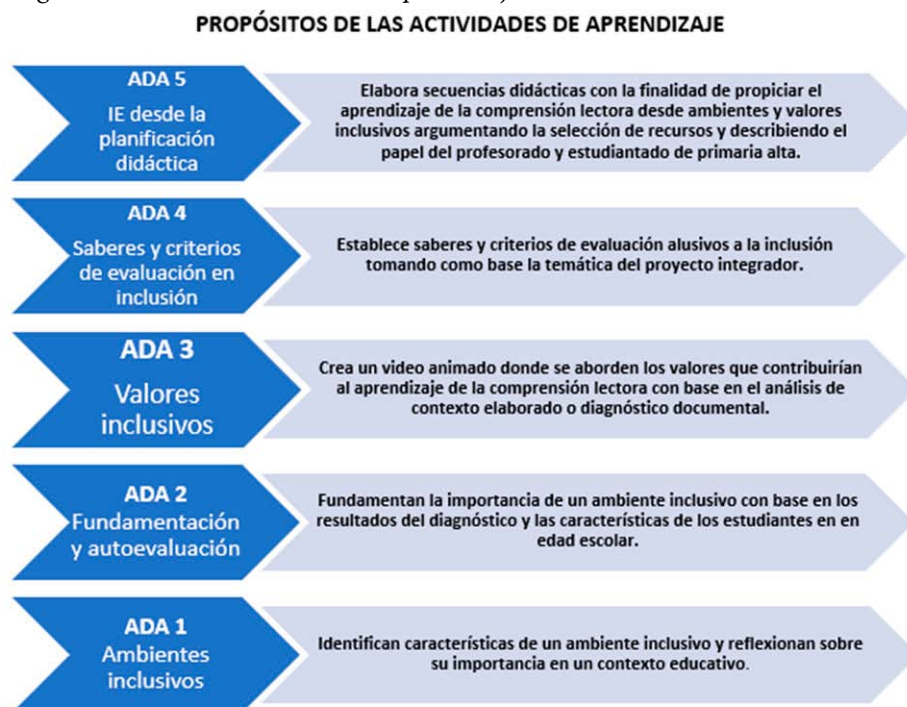
- Las características del PFI durante el tercer semestre (enfocado en la docencia), facilitan la integración de aspectos de la IE relacionados con el diseño curricular e instruccional, tales como valores y ambientes inclusivos, como parte de los saberes requeridos por las y los futuros docentes.

3.6 Diseño

Esta fase consistió en el diseño de cinco actividades de aprendizaje que permitieron al estudiantado incorporar gradualmente los indicadores de inclusión educativa a lo largo del PFI, en las diferentes actividades del mismo. Las ADAs permearon en las diferentes fases del proyecto, así como en los apartados desarrollados por el alumnado como parte de su diseño curricular. Las actividades implementadas se llevaron a cabo en el orden como se muestra en la Figura 2.

Figura 2

Esquema general sobre las actividades de aprendizaje diseñadas.



Fuente: elaboración propia.

Las actividades de aprendizaje 1, 2 y 3 abordaron aspectos que llevaron al alumnado a conocer, reflexionar y fundamentar la importancia de los valores y el establecimiento de ambientes inclusivos durante el aprendizaje, mientras que las ADAs 4 y 5, con base en las etapas del PFI, permitieron poner en práctica los conocimientos adquiridos acerca de ambos indicadores, los cuales se vieron reflejados en la evaluación y planificación de los diseños instruccionales.

Para lograr lo anterior, las ADAs contaron con los siguientes elementos: unidad didáctica, número y tipo de actividad, puntaje, evidencia de aprendizaje, número de semanas, duración en horas, propósito, descripción de la actividad (inicio, desarrollo y cierre), herramientas

digitales, recursos y materiales, criterios de evaluación y fecha de entrega. Estos elementos tuvieron modificaciones en el transcurso, como parte de su rediseño; del mismo modo, los recursos de consulta como materiales digitales, infografías y videos se proporcionaron al profesorado a través de One Drive con el fin de que pudieran seleccionar y descargar el material requerido.

3.7 Implementación

Con base en el diseño de las ADAs, se establecieron los periodos (semanas) mostrados en la Figura 4. Las fases permitieron la participación del profesorado como mediadores en la implementación de las ADAs, presentando la propuesta de actividades al estudiantado y acompañándolos en la realización de las mismas.

Figura 3

Fases de implementación de las ADAs.



Fuente: Elaboración propia.

3.7.1 Seguimiento

Las actividades de esta fase permitieron conocer los logros de aprendizaje del alumnado, observados en tres momentos: a) la presentación de los productos de la ADA 3 relativa a los valores inclusivos, b) el avance en la incorporación de los indicadores de IE en el proyecto integrador, y c) la presentación de las secuencias didácticas durante la clase de Modelos de Diseño Instruccional (MDI), en los cuales se evidenciaron los valores y las dimensiones de los aspectos físico y afectivo involucrados en el establecimiento de ambientes educativos inclusivos.

Respecto al propósito de la ADA sobre *Valores inclusivos*, este se logró debido a que el alumnado identificó la importancia de los mismos dentro de un ambiente de clases. Durante la presentación del segundo avance, se observó que el alumnado aún no lograba vincular del todo los ambientes inclusivos con el aprendizaje de la comprensión lectora. Sin embargo, debido a la etapa en la que se encontraba el proyecto, el alumnado posiblemente estaba en proceso de reajuste entre los aspectos teóricos y prácticos de la IE, y su relación con el PFI.

En cuanto a la presentación de secuencias didácticas, se observó un avance significativo en la concepción e incorporación de los indicadores de IE en comparación con el segundo avance, ya que el alumnado consideró la posibilidad de encontrar una diversidad de estudiantes en el aula, al tiempo de comprender el papel tan importante del profesorado para el logro de la IE.

Valoración del aprendizaje

La valoración final de los resultados de aprendizaje se realizó a partir de tres indicadores: la evaluación de las ADAs por parte del profesorado, la opinión del alumnado acerca de la incorporación de los indicadores “ambientes inclusivos” y “valores inclusivos”, y las opiniones del profesorado acerca de la implementación de las actividades de aprendizaje.

3.7.2 Evaluación de las ADAs por parte del profesorado

Se pidió al profesorado de cada asignatura valorar los resultados de las ADAs, para ello se establecieron cuatro niveles de logro: no se logró (0-50 %), se logró parcialmente (51-70 %), se logró sustancialmente (71-90 %) y se logró totalmente (91-100 %). En la Tabla 2 se muestran las ponderaciones emitidas por el profesorado de cada asignatura ante el trabajo de los diferentes equipos participantes, así como el promedio obtenido por cada uno de ellos.

Tabla 3

Meta rúbrica sobre puntajes otorgados por el profesorado en las ADAs.

	Actividades de aprendizaje					Promedio por Equipo
	ADA 1	ADA 2	ADA 3	ADA 4	ADA 5	
E1	94 %	100 %	90 %	93 %	95 %	94.4
E2	93 %	100 %	100 %	72 %	93 %	91.6
E3	100 %	100 %	98 %	67 %	92 %	91.4
E4	91 %	100 %	95 %	93 %	89 %	93.6

Fuente: elaboración propia.

Con base en estas ponderaciones, se observa que en la ADA 1 sobre ambientes inclusivos y la ADA 2 sobre Fundamentación y autoevaluación, los cuatro equipos lograron totalmente el propósito de la actividad. Por otro lado, en la ADA 3 sobre valores inclusivos, un equipo logró sustancialmente el propósito de la actividad y tres equipos lo lograron totalmente. En la siguiente ADA 4 sobre saberes y criterios de evaluación sobre inclusión, un equipo lo logró parcialmente, un equipo lo logró sustancialmente y 2 equipos lo lograron totalmente. Por último, en la ADA 5 sobre inclusión educativa desde la planificación didáctica, un equipo logró sustancialmente el propósito y 3 equipos lo lograron totalmente.

3.7.3 Indicador de IE Establecimiento de ambientes inclusivos desde la perspectiva del estudiantado

Los resultados de aprendizaje respecto al indicador de IE ambientes inclusivos, arrojaron que el 91% logró identificar aspectos de reflexión y aplicación durante su proceso formativo. En cuanto a la reflexión y de forma específica, el alumnado logró identificar en los niveles bastante y totalmente los aspectos relacionados con la pertenencia de todo el alumnado al grupo, la delegación de responsabilidades, el apoyo y toma de decisiones, así como la flexibilidad al cambio. Así mismo, el alumnado señaló que logró aplicar bastante y totalmente los aspectos relacionados con las reglas y el trato entre alumnos, apoyos y asistencias, organizaciones

distintas para la interacción, así como el uso y diversificación de los recursos. Por otro lado, la mayoría del alumnado indicaron que aplicaron bastante y totalmente aspectos relacionados con las redes naturales de apoyo y las adaptaciones del aula representados en su diseño instruccional.

3.7.4 Indicador de IE Valores inclusivos desde la perspectiva del estudiantado

Con relación al indicador de IE Valores inclusivos, el 81.8% del alumnado logró identificar aspectos de reflexión y aplicación durante su proceso formativo. Específicamente, lograron reflexionar bastante y totalmente acerca del fomento a la aceptación, la diversidad como ventaja, expectativas altas y la convivencia, y resolución pacífica de conflictos. Por otro lado, solo una persona indicó haber reflexionado un poco sobre el rechazo a la discriminación. Asimismo, las y los alumnos lograron aplicar bastante y totalmente aspectos relacionados con valores tales como el respeto para el fomento del cuidado y la protección, la cooperación y colaboración, los valores democráticos, así como la importancia de animar a los estudiantes a sentirse bien con ellos mismos.

3.7.5 Opiniones del profesorado respecto a la implementación de las actividades de aprendizaje

En la Figura 5 se muestran las apreciaciones del profesorado sobre la implementación de las ADAs a lo largo del PFI, recabadas mediante encuesta y entrevista en las que abordaron los siguientes asuntos: apreciación general, dificultades que presentaron, qué pudo hacer y qué no pudo hacer, recomendaciones, cómo reaccionaron sus alumnos, qué lograron sus estudiantes.

Tabla 4

Opiniones del profesorado respecto de la implementación de las actividades de aprendizaje.

Temáticas	Impresiones
1.Experiencia	Tema relevante, logros significativos, comprensión de la IE, cambios de paradigma, interesante, apertura, disposición, aplicación, interés.
2. Dificultades	Tiempo limitado para profundizar, sin dificultades, modificaciones, la IE en la evaluación.
3.Lo que se realizó/no se realizó	Conocimientos importantes/análisis de documentos oficiales, resultados, análisis, valores, productos, integrar en un currículo los indicadores de IE, integrar la IE en las secuencias didácticas/profundizar en lecturas recomendadas.
4.Recomendaciones	Adoptar el proyecto como parte del currículo/considerar en rediseño, implementar las todas las ADAs desde inicio del ciclo, llevar proyecto al contexto real, capacitación docente y realizar en todos los semestres.
5.Reacción del estudiantado	Interés, participación, dificultad, apropiación de los indicadores dentro de su proyecto, buena actitud, emoción, sensibilidad, consciencia sobre su papel en la IE.
6.Logros	Conocimientos, actitudes y valores sobre IE en su formación inicial, apropiación de los indicadores de forma significativa, aprendizaje más allá de lo académico, toma de conciencia, estrategias, actividades en diseños instruccionales, importancia de los valores y ambientes inclusivos, se identificaron como actores importantes.

Fuente: Elaboración propia.

3.8.5 Triangulación y resultado final

Para obtener un resultado final que permitiera valorar esta experiencia, se trianguló la información procedente tanto de la evaluación del profesorado acerca de las ADAs como de la opinión del estudiantado sobre la incorporación de los indicadores; de esta manera, se pudo determinar la incorporación de los descriptores en cada ADA. En la Figura 6 se muestra la correspondencia entre los resultados de las evaluaciones realizadas por el profesorado a las ADAs, en las cuales se obtuvieron ponderaciones entre 81 – 100 %, y la percepción del alumnado acerca de la presencia de los indicadores en su proceso de aprendizaje, considerando los niveles *bastante* y *totalmente*. A partir de estos datos, fue posible determinar el resultado final para cada descriptor, puesto que si la valoración del profesorado y la opinión del alumnado fueron altas, se concluye que la incorporación favorable. En contraste, si la valoración del profesorado y la opinión del alumnado fueron bajas, se concluye una incorporación desfavorable.

Tabla 5

Triangulación de datos sobre la presencia de los indicadores desde la perspectiva del profesorado y estudiantado.

ADAs en los que se incorporaron	Valoración promedio otorgado por el profesorado	Descriptores de inclusión educativa incorporados	Presencia de los descriptores según el estudiantado
1. Ambientes inclusivos	94.5 %	1.La pertenencia de todo el alumnado al grupo, por lo tanto, se valoró la diversidad y se cree que la diversidad y las diferencias refuerzan.	Bastante 27.3 % Totalmente 72.7 %
		2.La delegación de responsabilidades, apoyo mutuo y toma de decisiones entre todos los miembros.	Bastante 45.5 % Totalmente 54.5 %
2. Fundamentación y autoevaluación	100 %	3.La importancia de mantenerse abierto al cambio y ser flexible cuando es necesario.	Bastante 9.1 % Totalmente 90.9 %
		4.La incorporación de flexibilidad en los tiempos y espacios para favorecer la respuesta a los diferentes ritmos de trabajo.	Bastante 45.5 % Totalmente 54.5 %
		5.El fomento de la aceptación del alumnado para que se sienten seguros con sus compañeros y maestros.	Bastante 18.2 % Totalmente 81.8 %
		6.El reconocimiento de la diversidad y las diferencias como ventaja de la educación.	Bastante 36.4 % Totalmente 63.6 %
3.Valores inclusivos	95.75 %	7.El mantener expectativas altas para todo el estudiantado y brindar apoyo.	Bastante 18.2 % Totalmente 81.8 %
		8.El rechazo de la comunidad a cualquier forma de discriminación.	Bastante 9.1 % Totalmente 72.7 %
		9.La promoción de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.	Bastante 36.4 % Totalmente 63.6 %
		10.Se incorporó el respeto como parte importante para el fomento por el cuidado y protección de los demás.	Bastante 9.1 % Totalmente 90.9 %
		11.Se estableció una cooperación/colaboración para tratar de conseguir objetivos con sus compañeros, ayudar y recibir ayuda a través de la escucha y negociación.	Bastante 36.4 % Totalmente 63.6 %
		12.Se favoreció la construcción de valores democráticos como la justicia, igualdad, equidad, participación.	Bastante 27.3 % Totalmente 72.7 %
		13.Se animó a los estudiantes a sentirse bien con ellos mismos.	Bastante 9.1 % Totalmente 90.9 %

	14.Existieron reglas que reflejan un tratamiento justo, igual y de respeto mutuo entre los alumnos.	Bastante 36.4 % Totalmente 63.6 %
	15.Se brindaron apoyos y asistencia a los alumnos para conseguir los objetivos con base en sus características.	Bastante 27.3 % Totalmente 72.7 %
	16.Se establecieron redes naturales de apoyo: compañeros y amigos son una fuente de cooperación, colaboración y compañerismo.	Bastante 18.2 % Totalmente 72.7 %
	17.Se realizaron las adaptaciones del aula clase para beneficiar a todo el estudiantado y aprovechar la experiencia de uno para todos.	Bastante 18.2 % Totalmente 72.7 %
	18.Se organizaron distintos tipos de agrupamiento para incrementar la interacción entre los compañeros, para responder a los diferentes estilos de aprendizaje, además de estimular actitudes de apoyo entre iguales.	Bastante 27.3 % Totalmente 72.7 %
	19.Se promovió el uso óptimo y diversificación de los recursos que favorecen y sirven de guía para efectuar las tareas.	Bastante 45.5 % Totalmente 54.5 %

Fuente: Elaboración propia.

Cabe mencionar que a través de la incorporación y valoración del aprendizaje en torno a los indicadores de IE, se destaca la relevancia del papel del profesorado formador para el logro de la transversalización de los mismos, así como la reflexión y aplicación por parte del estudiantado como forma de verificar el impacto en el proceso de aprendizaje con respecto al PFI desarrollado. De modo que, con los elementos del currículo considerados en esta intervención, aunado a la participación activa del profesorado y estudiantado, es posible lograr una formación para el logro de la IE desde la formación profesional docente.

4. Discusión

La experiencia pedagógica que aquí se reporta abordó la inclusión educativa de una manera diferente a la que generalmente se acostumbra en los planes de formación inicial docente. En ellos, se suele abordar la inclusión educativa como una asignatura obligatoria o troncal en la formación; en otros casos y como señalan [Liesa et al. \(2019\)](#), los temas de inclusión se abordan regularmente desde asignaturas optativas o especialización, pero lo recomendable es abordarlos de manera integral como parte de las asignaturas existentes. No obstante, en el programa que enmarca esta experiencia, la inclusión educativa no se abordaba de ninguna de las maneras anteriores; por ello, la inclusión educativa se abordó de manera transversal. Al respecto, [Jauregui \(2018\)](#) señala que los temas transversales permiten entrecruzar los saberes de diferentes asignaturas; en este caso, el tema de la inclusión funcionó como un elemento articulador que permeó todo el currículo, puesto que no estuvo confinado a una clase específica, sino que formó parte de una estrategia pedagógica que conectó a todas ellas. De esta manera, se siguió la recomendación de [Calvo \(2013\)](#), en el sentido de abordar la formación para la inclusión educativa a través de programas innovadores, que impliquen experiencias de aprendizaje significativas para el profesorado en formación.

Por otra parte, los indicadores de inclusión educativa que fueron incorporados al currículo, resultaron pertinentes para desarrollar esta experiencia. El primero de estos indicadores, establecimiento de ambientes inclusivos, es de gran relevancia para la formación docente puesto que las competencias que se desarrollen en este sentido son fundamentales para lograr la inclusión y tienen un impacto importante en el bienestar emocional del alumnado ([Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021](#)).

El segundo indicador, desarrollo de valores inclusivos, representa el fundamento de la implementación del proceso de inclusión, ya que sin la apropiación de estos valores no puede conseguirse una verdadera inclusión social dentro y fuera de la escuela ([Molina, 2019](#)). Además, en los estudios realizados por [Arnaiz y Caballero \(2020\)](#), [Pegalajar y Colmenero \(2017\)](#) y [Sevilla et al. \(2018\)](#) se demostró la importancia de la promoción de actitudes y valores

durante la formación docente en materia de educación inclusiva. De no abordarse, según Espinoza et al. (2020) y Hurtado et al. (2019) las prácticas pedagógicas y el actuar del profesorado se verían afectados por la actitud, mentalidad o creencias al frenar otras competencias importantes para el desarrollo de la inclusión (Crisol, 2019; Fernández, 2013). Asimismo, García-García et al. (2020) aseguran que las actitudes han sido un factor de éxito relevante en los resultados de programas formativos de diversos contextos.

Como resultado de esta experiencia, el profesorado formador de docentes valoró de forma positiva la incorporación transversal de indicadores de inclusión en las asignaturas que impartieron, a través de la evaluación que hicieron de las actividades de aprendizaje del alumnado. Es importante destacar que, sin la participación colaborativa de este profesorado, no habría sido posible llevar a cabo esta experiencia. Esto pone en evidencia el importante papel de las y los formadores de docentes para lograr una verdadera inclusión educativa, puesto que son ellas y ellos quienes establecen los modelos que seguirán los futuros profesores (Calvo, 2013). Por ello, la preparación que reciban estos formadores respecto de estos temas, debe ser considerado como un asunto relevante (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015).

Por su parte, el alumnado también logró percibir los efectos de esta intervención a través de la incorporación de los indicadores de inclusión en sus trabajos escolares; esto resulta relevante toda vez que el alumnado es el centro de la formación y el desarrollo de sus capacidades es la finalidad de toda intervención pedagógica. A partir de los resultados obtenidos, puede considerarse que dicha intervención fue exitosa, ya que siguiendo la recomendación de Farid (2015) en la formación inicial docente pudo vincularse aspectos teóricos (indicadores de inclusión) y prácticos (proyectos integradores del ciclo), para generar una mejor comprensión sobre la inclusión educativa. Así mismo, la intervención buscó exponer al alumnado a la realidad del aula mediante experiencias prácticas que, desde la cotidianeidad de la actividad docente, permitieran conocer la realidad y reflexionar sobre ella en términos de la inclusión educativa (Herrera-Seda, 2018).

Y precisamente respecto de la reflexión, el alumnado también logró identificar este proceso en el abordaje del tema de inclusión educativa. Este es un resultado importante, ya que como señala Fernández (2013), la reflexión y la autocrítica son capacidades docentes imprescindibles para atender la diversidad de necesidades del alumnado, y en términos generales, se ha demostrado que la reflexión sobre la acción es un componente esencial tanto en la formación inicial (Medina y Pérez, 2017) como en la actualización permanente del profesorado.

Agradecimientos

El proyecto fue posible gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, México), por medio de la beca con el CVU No.10898996.

Referencias

- Álvarez-Pérez, P. R., y López-Aguilar, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación y Educadores*, 18(2), 193-208. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83441028001>.
- Anilan, H., y Kayacan, G. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Kaynaştırma Eğitimi Gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. 74-90. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/43713>.
- Arnaiz, P., y Caballero, C. (2020). Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas como Medida Específica de Atención a la Diversidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 191-210. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.009>.

- Arnaiz, P., y Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: *ACADI. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/214341>.
- Balongo, E., y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles Educativos*, 38(152), 146-162. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13244824009.pdf>.
- Bolick, C. M., Glazier, J., y Stutts, C. (2019). Disruptive experiences as tools for teacher education: Unearthing the potential of experiential education. *Journal of Experiential Education*, 43(1), 21-36. <https://doi.org/10.1177/1053825919877212>.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 17-33. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf>.
- Castillo, P., y Miranda, C. (2018). Actitud hacia la Inclusión de los Estudiantes de Pedagogía de una Universidad Estatal Chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 133-148. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200133>.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>.
- Escobar, E.Y., y Alfonso, I. (2018). *Ambientes de aprendizaje para una educación inclusiva*. Universidad Intercultural de Chiapas. México.
- Espinoza, L., Hernández, K., y Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 183-201. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183>.
- Farid, M. (2015). Escuelas Normales y formación de educadores desde una Educación para niños con discapacidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 35-50. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v17n25/v17n25a03.pdf>.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdz-batanero.html>.
- García-García, F., López-Torrijo, M., y Santana-Hernández, R. (2020). Educación Inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: los programas españoles. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 270-293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085>.
- González-Castro, J. P., González-López, A. M., y Zavala-Guirado, M. A. (2021). Percepción sobre la formación inicial en Inclusión Educativa en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista Santiago*, (157), 196-207. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5430>.
- Herrera-Seda, C. (2018). La formación inicial del profesorado para una Educación Inclusiva: desafíos, oportunidades y Transformaciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 17-20. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v12n2/0718-7378-rlei-12-02-00017.pdf>.
- Hurtado, Y., Mendoza, R., y Viejo, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: perspectiva desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>.

- Iglesias-Díaz, P., y Romero-Pérez, C., (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XX1*, 24(2), 305-350. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28705>.
- Jauregui, S. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Boletín REDIPE*, 7(11), 65-81. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/627/584>.
- Jiménez, M., Rodríguez, H., Sánchez, S., y Rodríguez, J. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 185-217. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.305771>.
- Liesa, M., Guillén, A., Latorre, C., y Vázquez, A. (2019). La formación inicial de los graduados de magisterio en la atención al alumnado con altas capacidades: retos y oportunidades para la educación inclusiva. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 45-66. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11428>.
- López, E., Delgado-Algarra, E., Gómez, J., y Cáceres-Reche, P. (2019). *Experiencias en innovación docente y aportes de investigación sobre la praxis universitaria*. Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/06/16142.pdf>.
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J., y Chiva-Bartoll (2021). Desarrollo académico del profesorado en formación a través de aprendizaje-servicio: inclusión educativa y social desde la Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 193-211. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400193>.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía*, 489, 27-32. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/72701/1/articulo-vaillant-marcelo-cuadernos-de-pedagogia.pdf>.
- Medina, M. (2017). *La educación Inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. CINCA.
- Medina, J., y Pérez, M. (2017). La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 17-38. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10350>.
- Molina, G. (2019). Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa del Instituto Montenegro (Quindío, Colombia): una aproximación desde los maestros. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 86-104. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n1.6>.
- Navarro-Montaño, M.J. (2017). Mejorar la calidad de la educación inclusiva: Propuesta de indicadores. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 122-143. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/13756.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ED-2016/WS/28)*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592?posInSet=269&queryId=50ce-7668-e66c-4abb-aeef-be91c64352cb>.
- Pegalajar, M. del C., y Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/765>.

- Ryff, C. D., y Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>.
- Rivera, F., y Espíndola, J. (2015). Marco teórico y conceptual de la educación inclusiva y su vinculación con la educación para la paz. *Ra Ximhai*, 11(1),153-168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46139401008>.
- Rodríguez-Fuentes, A., y Caurcel-Cara, M. J. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *RELIEVE*, 26(1). <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>.
- Sanahuja, A., Moliner, O., y Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>.
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporarán la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, (46), 20-52. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00020.pdf>.
- Sevilla, D.E., Martín, M.J., y Río, C.J. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78). <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>.
- Simón, C., y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez, y L. Torrego (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp.33-65). Wolters Kluwer España.
- Stainback, S., y Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Urban, D. (2018). Democratic Citizenship Education and Inclusion: Preparing Preservice Teachers for Inclusive Social Studies. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals, Fall*, 162-190. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1254627.pdf>.



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