

Opiniones del alumnado de Grado en Educación sobre la inclusión educativa. Una revisión sistemática de la bibliografía

Luisa María García Salas. Centro de Magisterio Virgen de Europa

Luis Miguel Mateos Toro. Centro de Magisterio Virgen de Europa

José Jesús Trujillo Vargas. Universidad Internacional de La Rioja | Centro de Magisterio Virgen de Europa

1. Introducción.

La transformación actual del contexto universitario, a partir del marco establecido por el Espacio Europeo de Educación Superior, supone un proceso clave para redefinir y reorientar las competencias profesionales de los futuros docentes en vistas a la consecución y transformación de unas prácticas educativas inclusivas. Con la asunción de este nuevo reto la educación universitaria ha de caminar hacia una mayor calidad y equidad, siendo necesario para ello, como apuntan Durán et al. (2005), una formación basada en las distintas diferencias existentes; una preparación del profesorado que permita enseñar en diferentes contextos y realidades y no en una escuela homogénea; una formación que contemple unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más significativas asociadas a la diversidad social, cultural e individual así como unas nuevas estrategias curriculares (Lledó et al., 2014).

Como afirma Paz-Maldonado (2020), el alumnado en situación de discapacidad es considerado un grupo vulnerable, pues suele presentar menor rendimiento académico que el resto, pero por eso mismo, tiene el derecho a una formación de calidad que favorezca su autonomía y su desarrollo integral (Cruz-Vadillo & Casillas-Alvarado, 2016).

Podemos afirmar que la educación inclusiva tiene su origen en la lucha por alcanzar una EPT (escuela para todos), donde se acabe con la segregación explícita o tácita del derecho de distintos grupos de personas a la educación, señala Parrilla (2002), hasta la actual situación de incorporación parcial o plena a los distintos niveles del sistema educativo. Crear una escuela para todos, movimiento apoyado por la UNESCO, supone que los niños tengan las mismas oportunidades para acceder y conseguir una educación de calidad, sin exclusiones de ningún alumno, tanto los que no tienen posibilidades de pertenecer a la educación reglada, como aquellos con una situación de clara

desventaja dentro del sistema educativo, sea por la razón que sea (Navarro-Cintas, 2016). Como recoge Mayo (2022), la necesidad de que la escuela ordinaria incluya a todos los discentes y garantice las mismas oportunidades, no fue reconocida hasta la celebración de la Conferencia Mundial de Salamanca en 1994, y ha avanzado actualmente hacia la declaración de un compromiso universal y colectivo de desarrollo sostenible publicado como Marco de acción para la educación 2030, que persigue favorecer oportunidades de aprendizaje permanente para todos y crear sistemas que sean inclusivos y equitativos para todo el alumnado, como pilares imprescindibles para una educación de calidad (Ainscow, 2024). Como señala este autor, esto no supone solo cambios organizativos sino fundamentalmente el compromiso de todos los implicados (profesores, alumnado, familias y comunidades).

El artículo 37 de la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) establece que las universidades deberán favorecer que las estructuras curriculares de las enseñanzas universitarias resulten inclusivas y accesibles. En particular, deberán adoptar medidas de acción positiva para que el estudiantado con discapacidad pueda disfrutar de una educación universitaria inclusiva, accesible y adaptable, en igualdad con el resto del alumnado.

Diversos autores destacan las carencias formativas en educación inclusiva y señalan la necesidad de dar mayor importancia a la atención a la diversidad durante la etapa de formación universitaria, considerando que es un reto urgente del Sistema Educativo (Florian & Camedda, 2020; Llorent & Álamo, 2019). En esa misma línea, González-Gil et al. (2017) afirman que los futuros profesores no se sienten preparados para atender a las necesidades de todo el alumnado. Asimismo, varios estudios coinciden que las actitudes de los docentes hacia la inclusión dependen, entre otros aspectos, de la educación recibida sobre la atención a la diversidad (Carrillo et al., 2018; González et al., 2016; Navarro-Mateu et al., 2020). De hecho, Garzón et al. (2016) señalan que las actitudes positivas de los mismos favorecen el empleo de estrategias inclusivas a nivel educativo.

Por ello, otro aspecto a tener en cuenta en la formación inicial del docente es la asignatura de Prácticum, desde la que el alumnado universitario está en contacto directo con la realidad educativa. Como recogen diversos autores (García Llamas, 2008; Tejada & Ruiz, 2013; Zabalza, 2003), esta experiencia les pone en situación de observar y realizar prácticas que les ayudarán a transferir y contextualizar los aprendizajes adquiridos.

En el contexto de la educación inclusiva, los resultados socioemocionales de los estudiantes pueden ayudar a evaluar la calidad de la inclusión. Sin embargo,

debido a sus características heterogéneas y latentes, dicho desarrollo social y emocional resulta difícil de diagnosticar para sus profesores. Los docentes se enfrentan a la responsabilidad de deducir los estados internos de sus alumnos a partir de indicadores externos. Por lo tanto, las autopercpciones y autoevaluaciones de los individuos se consideran fuentes confiables de información, ya que cada persona conoce mejor sus estados internos (Eid, 2018). Los investigadores también han enfatizado fuertemente la importancia de tener en cuenta las perspectivas de los estudiantes (Bourke & Mentis, 2013; De Leeuw et al., 2018).

Varias investigaciones (Engelbrecht, et al., 2017; Lesar, 2018) indican que la educación superior de alta calidad es uno de los factores clave que apoyan a los futuros educadores en su capacidad para trabajar con éxito en entornos educativos inclusivos. La educación de alta calidad presta atención a tres dimensiones: conocimientos teóricos sólidos, habilidades y actitudes. En otras palabras, presta atención a todos los niveles de competencias de los futuros educadores (Rouse, 2009).

No obstante, no podemos olvidar, como señala Santos-González (2022), que las características propias de cada persona están interrelacionadas con el desarrollo de competencias para implementar prácticas inclusivas, que se destacan más en el campo educativo.

Los docentes noveles deberán ser competentes a la hora de identificar las necesidades especiales de su alumnado, y además deberán dar la respuesta adecuada a esas necesidades a fin de prevenir dificultades para el aprendizaje, así como la adaptación del estilo de enseñanza a la capacidad de cada uno de sus estudiantes (Echeita & Ainscow, 2011; Rojas et al., 2019). Por otra parte, el conocimiento y uso de metodologías específicas centradas en la atención a la diversidad será uno de los retos en sus planes de formación, ya que es uno de los aspectos fundamentales que todo maestro debe poseer a fin de conseguir un aprendizaje significativo en el alumnado con dificultades (Arnaiz et al., 2021).

2. Metodología.

Este trabajo presenta una revisión y análisis crítico de la literatura sobre la inclusión en educación y las opiniones que poseen los alumnos de Grado en Educación acerca de la temática. El objetivo general del trabajo es conocer las opiniones del alumnado universitario acerca de si se sienten formados para abordar en un futuro la atención a la diversidad y si consideran que actualmente

se lleva a cabo una educación inclusiva en los centros y aulas escolares. Dicho objetivo se conseguirá a través de una serie de objetivos específicos, tales como:

- Conocer la opinión del alumnado universitario sobre sus competencias para llevar a cabo en el futuro prácticas inclusivas.
- Realizar una aproximación teórico-investigativa en torno a la situación actual del docente en los diferentes niveles en relación con la inclusión educativa.
- Evidenciar la opinión de los estudiantes de Grado a tenor de sus competencias para desarrollar la atención a la diversidad.

Se ha realizado una revisión sistemática de la literatura (RSL) en torno a investigaciones y publicaciones relacionadas con el objeto de estudio: la formación inicial del estudiante universitario sobre inclusión en el ámbito español.

Esta RSL ha sido un estudio detallado, selectivo y crítico en el que se han revisado múltiples investigaciones y estudios publicados por la comunidad científica a través de una metodología sistemática para identificar, analizar e interpretar todos los resultados relacionados con la finalidad de la investigación (García-Peña, 2019; Marcos-Pablos & García-Peña, 2018).

Se ha llevado a cabo esta RSL siguiendo los estándares de la declaración PRISMA 2020 relativos al diseño metodológico (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews) para una revisión sistemática (Page et al., 2021): protocolo, proceso de búsqueda, selección y síntesis de resultados. Las decisiones metodológicas fueron recogidas en un protocolo diseñado inicialmente, lo cual nos ha servido para evitar, o al menos minimizar, posibles sesgos (Moraga & Cartes-Velásquez, 2015).

Se plantean unas condiciones de inclusión de las búsquedas realizadas para delimitar el rigor de la investigación, que se presentan en la Tabla 1.

Criterios	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
	Investigaciones y estudios publicados en revistas científicas, con acceso directo.	Estudios que no son artículos de investigación publicados en revistas científicas (libros, congresos...).
	Estudios entre el año 2009 y 2023 (los últimos 14 años).	Investigaciones publicadas antes del 2009.
	El área de investigación es el educativo y el de la pedagogía social.	El área de investigación es otro diferente a educación y a la pedagogía social.
	Resultados recogidos de investigaciones en el ámbito educativo español, anglosajón y latinoamericano.	Resultados diferentes al ámbito al educativo español, anglosajón y latinoamericano.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión. Fuente: Elaboración propia.

Para la realización del presente artículo se realizó la revisión bibliográfica de las publicaciones escritas en español e inglés de las siguientes bases de datos: Web of Science, Dialnet y Scielo. En el objeto de estudio se considera únicamente publicaciones estrechamente relacionados con una o varias variables.

Se plantean como criterios de inclusión, aquellas investigaciones y estudios publicados en revistas científicas, con acceso directo, que estén desarrollados durante los últimos 18 años en las áreas de la educación y la psicología educativa tanto en España como en Latinoamérica y países anglosajones (Tabla 1). Como criterios de exclusión, se descartaron aquellos estudios que no están publicados en revistas científicas, anteriores al 2013 o en áreas diferentes a la psicología o la educación (Tabla 1). Se excluyeron aquellos estudios que tras la lectura completa no abarcasen las variables revisadas y aquellos estudios con imposibilidad para acceder a texto completo.

Finalmente, tras las búsquedas, se procedió a la eliminación de artículos que no cumplían con los criterios de inclusión, a través de la lectura del título, resumen y texto completo de los trabajos potencialmente relevantes

Con tal motivo, se realizó una búsqueda sistemática en base a dichos criterios de inclusión en las bases de datos de psicología, pedagogía y educación a nivel nacional e internacional procediendo, a continuación, a realizar su análisis.

Para la realización de la búsqueda sistemática se analizan las publicaciones entre el año 2009 y el año 2023 de artículos indexados en las bases de datos referidas. Las frases de búsqueda mediante los operadores booleanos se describen a continuación (Tabla 2).

Organización de las búsquedas	
Campo de búsqueda/filtro	Título del artículo, resumen y palabras clave en español e inglés en educación.
Palabras de búsqueda	"Percepciones alumno inclusión"; "perceptions of students inclusion"; "alumnado formación inclusión"; "students inclusion training"; "formación en atención a la diversidad e inclusión"; training in attention to diversity and inclusión
Operador boleano	OR, AND
Período	2009-2023
Bases de datos	WOS, Dialnet, Scielo

Tabla 2. Organización de las búsquedas. Fuente: Elaboración propia.

El procedimiento de selección de las publicaciones se desarrolló mediante un doble cribado usando los criterios de inclusión-exclusión. Se diseñó una ficha de selección para asegurar la fiabilidad en la aplicación de los criterios de selección. En una primera fase, se determinó la relevancia de los estudios mediante la revisión del título, el resumen y las palabras clave. En una segunda fase, los textos completos de los estudios potencialmente elegibles fueron recuperados y analizados por dos revisores independientes.

Se analizaron especialmente aquellos estudios e investigaciones más citados y representativos, revisando los contenidos de todos los artículos seleccionados y finalmente realizando una delimitación del estado de la cuestión. Tras la primera revisión en la que aparecieron 127 documentos de este grupo inicial, se descartaron 65 artículos por no cumplir alguno de los criterios de selección indicados: investigaciones realizadas en otros ámbitos como psicología, antropología, educación social o que no se relacionaba en modo alguno el componente educativo formal, quedando un total de 62 investigaciones. Se añadió un nuevo cribado, descartando investigaciones no centradas concretamente en los objetivos marcados para este estudio, eliminando algunas por falta de concreción en base al contenido central de cada investigación, el desarrollo de esta y sus conclusiones.

Por tanto, se eliminaron 38 documentos más, obteniéndose un total de 21 investigaciones en este trabajo de RSL. En la Figura 1, se recoge todo el proceso indicado.

3. Resultados.

Los resultados específicos descritos en los siguientes subapartados provienen de aquellos artículos seleccionados que cumplen escrupulosamente con los objetivos planteados anteriormente, teniendo en cuenta que se excluyeron

aquellos estudios que tras la lectura completa no abarcasen las variables revisadas, o cuya población de estudio eran niños o adultos y aquellos estudios con imposibilidad para acceder a texto completo.

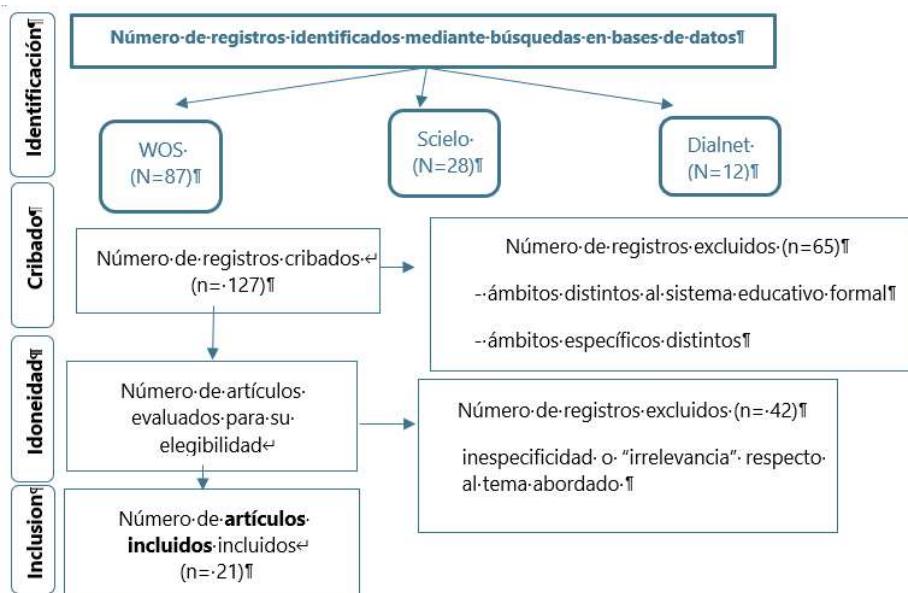


Figura 1. Diagrama de Flujo PRISMA. Fuente: Elaboración propia.

Una vez cuantificado el número de publicaciones que cumplían con los requisitos establecidos para nuestra investigación, se procedió al análisis tomando en consideración los siguientes aspectos: analizar el contenido del estudio realizado extrayendo los aspectos más resaltantes de la investigación, organizar y analizar las investigaciones por año de publicación, para determinar qué variable es la más estudiada.

La revisión bibliográfica realizada se fundamenta en estudios que, a la luz de los objetivos, se clasifican en 4 grandes bloques:

- Formación universitaria en atención a la diversidad e inclusión.
- Opinión del alumnado universitario sobre competencias docentes en inclusión.
- Realidad vivida en los centros y aulas escolares en cuanto a la praxis de la inclusión.
- Inclusión y medidas curriculares para atender a la diversidad del alumnado.

3.1. Formación universitaria en atención a la diversidad e inclusión.

Los resultados en este apartado tienen que ver tanto con estudios que dan a conocer los impedimentos que existen en las universidades para implementar la inclusión educativa de sus alumnos, como aquellos que destacan la formación en esta materia para ser desarrollada por futuros profesionales de la educación.

Cabe destacar que hoy en día sigue existiendo un grupo, aunque sea minoritario, de profesorado que se resiste a implementar acciones educativas inclusivas, manifestando la falta de competencias y apoyos para llevar a cabo un trabajo favorable con este tipo de alumnado (Palma et al., 2016; Rojo-Ramos, et al., 2023; Tenorio & Ramírez-Burgos, 2016).

En diversos estudios llevados a cabo sobre atención a la diversidad e inclusión, los participantes relatan que no han recibido formación suficiente sobre atención a la diversidad e inclusión y, por tanto, tenían un conocimiento bajo del uso de estrategias para implementar la educación inclusiva y atender a la diversidad, presentando un nivel de conocimiento bajo respecto a los contenidos relacionados con la implementación de adaptaciones instructivas y curriculares (González-Gil et al., 2017; Mayo, 2022).

3.2. Opinión del alumnado universitario sobre competencias docentes en inclusión.

Los hallazgos en este apartado tienen que ver con el hecho de que enseñar a niños y niñas con discapacidad no implica obligatoriamente implementar una metodología diferente, pero sí requiere adoptar enfoques eficaces. Los estudiantes universitarios demuestran actitudes favorables hacia la atención a la diversidad y la inclusión, y los alumnos con necesidades específicas logran mejores resultados al participar cuando lo hacen en el aula ordinaria.

Los futuros docentes muestran una mayor preocupación y a la vez se sienten más capacitados para aplicar diferentes técnicas para ayudar a la inclusión del alumnado. Para Serrano y Pontes (2016), aunque el máster de profesorado ha ampliado los conocimientos en psicopedagogía y didáctica, así como la duración de las prácticas, no se percibe como adecuado para desarrollar una identidad docente en sintonía con las nuevas exigencias educativas inclusivas.

En diversos estudios se constata la opinión que tiene el alumnado universitario sobre su incapacidad para atender a la diversidad y la inclusión (Boer et al., 2011; Hernández-Amorós et al., 2018; Hernández et al., 2012; Pegalajar & Colmenero, 2017; Vélez-Calvo et al., 2016).

3.3. Realidad vivida en los centros y aulas escolares en cuanto a la praxis de la inclusión.

Los resultados en este apartado dan a conocer que es crucial tener en cuenta que los futuros docentes fomenten las experiencias y aprendizajes adquiridos durante su formación universitaria inicial. Estos aspectos, prioritarios para el crecimiento individual, deben favorecer la aceptación del otro, la apertura y la capacidad necesaria para desenvolverse en un entorno diverso, permitiendo a los demás alcanzar su plena madurez. Desde el inicio de su formación, es imperativo abordar de manera sistemática la atención a la diversidad, con el objetivo de preparar a los maestros para que puedan responder de manera eficaz a las demandas actuales de la educación, donde la diversidad en el alumnado es la norma (Arnáiz et al., 2021; Bourke & Mentis, 2013; Calderón et al., 2015; Carrillo et al., 2018, Rojo-Ramos, et al., 2023).

Es esencial que el futuro educador cultive actitudes positivas hacia la diversidad entre los estudiantes y se sienta capacitado para explorar, reflexionar y colaborar con otros actores educativos y sociales. Debería ser capaz de identificar diversas alternativas, que podrían estar presentes en el entorno escolar, para abordar las NEE en las aulas. Es fundamental tener en cuenta que el sistema educativo tiene la responsabilidad de proporcionar los servicios y recursos necesarios, garantizando que todos los alumnos puedan desarrollar plenamente sus capacidades con igualdad de oportunidades (Cruz-Vadillo & Casillas-Alvarado, 2016, Rojo-Ramos, et al., 2023).

3.4. Inclusión y medidas curriculares para atender a la diversidad del alumnado.

En España, no hay una normativa específica que unifique la regulación de la atención a la diversidad en todo el país. En su lugar, cada comunidad autónoma ha tomado la decisión de regular, o no, de manera independiente dicha atención. Esto conduce a un escenario desigual en todo el territorio, ya que algunas comunidades autónomas han establecido regulaciones legales al respecto, mientras que otras no lo han hecho.

Las medidas adoptadas para atender a la inclusión en los centros educativos varían según la etapa educativa. En Educación Infantil, son el apoyo en grupo ordinario y el apoyo especializado, siendo el más efectivo el apoyo en la misma clase con sus compañeros (Koster et al., 2009).

Sin embargo, en Educación Primaria existe una perspectiva menos inclusiva con respecto a los apoyos educativos fuera del aula ordinaria (Botías & Mirete, 2019).

Baena et al. (2022) recogen que hay muestras de un incremento de políticas y prácticas escolares innovadoras en algunas zonas de España, no obstante, no conllevan mayor compromiso con la inclusión sino lo contrario.

Los resultados en este apartado ponen de manifiesto la necesidad urgente de abordar la atención que se está prestando en la formación universitaria a las estrategias y las prácticas inclusivas (Bermúdez & Navarrete, 2020; Booth & Ainscow, 2011).

4. Conclusiones.

La investigación revela que los futuros maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria sostienen la convicción de que la enseñanza inclusiva es el enfoque más adecuado para educar a todos los estudiantes, argumentando que es necesario generar oportunidades para que cada estudiante pueda desarrollarse plenamente en el contexto del aula, junto a sus compañeros. Además, están dispuestos a llevar a cabo iniciativas que promuevan la integración del alumnado con NEE, abogando por la idea de que la educación inclusiva demanda la colaboración coordinada de todos los profesores.

Las pruebas científicas respaldan la afirmación de que hay una prevalencia de estudiantes con discapacidades físicas, psíquicas, visuales y auditivas en las universidades de Europa y América Latina. Por lo tanto, los programas de formación docente de las instituciones universitarias deben fomentar el desarrollo de habilidades en el profesorado que posibiliten la instauración de cambios significativos en los entornos de aprendizaje. Esto debe hacerse desde una perspectiva que evite el paternalismo, reconozca la autonomía, propicie nuevas formas de inclusión educativa y fomente la autodeterminación de los estudiantes para alcanzar objetivos personales y educativos. Además, se hace necesario la formulación de políticas inclusivas con la participación directa de los afectados, la implementación de mejores metodologías de enseñanza, la incorporación de tecnologías de la información y comunicación (TIC), la creación de mecanismos de registro, la definición de protocolos de buenas prácticas y la implementación de programas específicos para atender a esta diversidad, con el objetivo de generar una inclusión efectiva.

La preparación inicial de los docentes debe abarcar la formación y transformación de actitudes hacia la atención a la diversidad, junto con la adquisición de habilidades técnicas para abordar la inclusión de estudiantes con NEE. Es crucial tener en cuenta que los futuros maestros implementarán en las instituciones educativas lo que hayan experimentado y aprendido durante su formación

universitaria inicial. Más allá del crecimiento individual, es esencial que esta formación facilite la aceptación del otro, fomente la apertura y promueva la capacidad necesaria para desenvolverse en un mundo diverso, permitiendo que los demás alcancen su plena madurez.

Desde el inicio de la formación inicial, se debe abordar de manera sistemática el tema de la atención a la diversidad. De esta forma, se busca preparar a los maestros para que puedan responder de manera eficaz a las demandas actuales de la educación, donde la diversidad entre los estudiantes es la norma.

Asimismo, Echeita y Simón (2024) señalan la escasez de investigación para la educación inclusiva por diversos motivos: se valora más a un investigador de conocimiento científico, por la amplitud de población que supondría, su aparente inutilidad para transformar el sistema educativo actual, etc.

Si deseamos abordar con éxito uno de los principales desafíos de la agenda 2030, que busca transformar la educación para que sea accesible para todos, inclusiva y de alta calidad, es imperativo enfocarnos en los procesos de formación inicial de los docentes. Esto se debe a que el éxito de la educación y, por ende, de la inclusión, está fuertemente vinculado a la preparación de los docentes, a sus habilidades y actitudes para enseñar en un entorno donde la diversidad juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Esto nos plantea la necesidad de incorporar, en el proceso de formación inicial de los futuros maestros, la inclusión y la educación de la diversidad como un componente central, mediante estrategias de enseñanza y evaluación orientadas a desarrollar competencias relacionadas con el trabajo colaborativo, la enseñanza y, especialmente, la planificación diversificada.

Por ello, es necesario el desarrollo de la competencia en educación inclusiva pues, como señalan diversos autores (Calderón et al., 2015; Ortega, 2014; Ruiz-Román & Calderón, 2015), el docente debe convertirse en un profesional que acoge y reconoce al alumno como persona.

Referencias bibliográficas.

- Ainscow, M. (2024). Inclusión y equidad en la educación: una agenda global para la investigación y la comunidad investigadora. En I. Calderón, & M.T. Rascón (Coords.), *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos* (pp. 17-41). Octaedro.

- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S., & De Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-67. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Baena, S., Collet-Sabé, J., García-Molsosa, M., & Manzano, M. (2022). More innovation, less inclusion? Debates and discussions regarding the intersectionality of innovation and inclusion in the Catalan school system: a position paper. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 865-877. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1736653>
- Bermúdez, M., & Navarrete, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 1-16. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>
- Boer, A. A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. E. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Índice de inclusión: desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva.
- Botías, M. S., & Mirete, A.B. (2019). Inclusión en las aulas de apoyo de la Región de Murcia (España) desde la perspectiva de los especialistas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(3), 131-146.
- Bourke, R., & Mentis, M. (2013). Self-Assessment as a Process for Inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 854–867. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602288>
- Calderón I., De Oña, J. M., Rascón, M. T., & Ruiz, C. (2015). Sombras y luces en la construcción de escuelas inclusivas. En J. L. González-Geraldo (coord.), *Educación, desarrollo y cohesión social* (pp. 303-311). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Carrillo, S. M., Bastos, N. J., Ramírez, M. A., Rojas, A. M., & Montánchez, M. L. (2018). Actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes frente a la inclusión educativa de una institución educativa de Cúcuta. En A. J. Aguilar, Y. K. Hernández, L. Contreras, & M. Flórez Romero (Edits.), *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar* (pp. 82-106). Ediciones Universidad Simón Bolívar.

- Cruz-Vadillo, R., & Casillas-Alvarado. M. Á. (2016). El papel de las experiencias escolares preuniversitarias en la conformación de un proyecto de vida ligado a la educación superior en estudiantes con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.12>
- De Leeuw R. R., De Boer A., & Minnaert AEMG (2018). Student voices on social exclusion in mainstream primary schools. *Revista europea de educación para necesidades especiales*, 33(2), 166–186.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424783>
- Durán, D., Echeita, G., Climent, G., Miquel, E., Ruiz, C., & Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 464-467. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130145>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G., & Simón, C. (2024). Interpelando a la investigación para el desarrollo de una educación más inclusiva. En I. Calderón, & M.T. Rascón (Coords.), *El papel de la universidad en la construcción de sistemas educativos inclusivos* (pp. 69-93). Octaedro.
- Eid M. (2018). Statistical approaches to analyzing well-being data. In E. Diener, S. Oishi, L. Tay. (Eds.), *Handbook of well-being* (pp. 107-121). DEF Editors.
- Engelbrecht P., Savolainen H., Nel M., Koskela T., & Okkolin MA (2017). Making sense of inclusive education: Classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Comparar: una revista de educación comparada e internacional*, 47, 684-702. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1266927>
- Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4–8.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- Koster, M., Timmerman, M.E., Nakken, H., Pijl, S.J., & Van Houten, E.J. (2009). Evaluación de la participación social de alumnos con necesidades especiales en escuelas primarias regulares: examen de un cuestionario para profesores. *Revista europea de evaluación psicológica*, 25(4), 213–222.
<https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.4.213>

- García Llamas, J. L. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 89-105.
- García-Peñalvo, F.J. (2019). *Revisiones y mapeos sistemáticos de literatura*. Grupo GRIAL. <https://zenodo.org/records/2586725>
- Garzón, P., Calvo, M. I., & Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- González, F., Martín, E., Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Orgaz Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.33-40>
- Hernández-Amorós, M. J., Urrea-Solano, M.E., Fernández-Sogorb, A., & Aparicio-Lores, M. P. (2018). Atención a la diversidad y escuela inclusiva: las actitudes del futuro profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 147-156. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1244>
- Hernández, M. J., Carrasco, V., Chiaramello, G., & López, C. (2012). Diversidad e inclusión: percepciones de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Educación y Diversidad*, 6(2), 69-84.
- Lesar I. (2018). Mapping inclusive education within the discipline of pedagogy. Comparative analysis of new study programs in Slovenia. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 22, 699-713.
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.
- Lledó, A., Roig, R., Blasco, J. E., Lorenzo, G., & Perandones, M. T. (2014). Percepciones del alumnado de los grados de educación infantil y primaria sobre inclusión, accesibilidad y formación de las personas con discapacidad en la universidad. En J. J. Maquilón, & N. Orcajada (Coords.). *Investigación e innovación en la formación del profesorado* (pp. 269-280). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

- Llorent, V. J., & Álamo, M. (2019). The initial teacher training in attitudes toward cultural diversity. Validation of a scale. *Papeles de Población*, 25(99), 185–206. <https://doi.org/10.22185/24487147.2019.99.08>
- Marcos-Pablos, S., & García-Peñalvo, F.J. (2018). Decision support tools for SLR search string construction. In F.J. García-Peñalvo (Ed.), *Proceedings TEEM'18. Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 660-667). ACM. <https://gredos.usal.es/handle/10366/138838>
- Mayo, M. E. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en Educación Infantil y Primaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 15(2), 166-182.
- Moraga, J., & Cartes-Velásquez, R. (2015). Pautas de Chequeo, parte II: QUOROM y PRISMA. *Revista Chilena de Cirugía*, 67(3), 325-330. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-40262015000300015>.
- Navarro-Cintas, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(4), 35-52. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4234>
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., & Prado-Gascó, V. J. (2020). Measuring attitudes towards inclusion among university students pursuing education degrees: descriptive study. *Cultura y Educación*, 32(1), 43–64. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705562>
- Ortega, P. (2014). Educar es responder del otro. En P. Ortega (Ed.), *Educar en la alteridad* (pp. 35-51). Boletín virtual REDIPE y Editum.
- Palma, O., Soto, X., Barria, C., Lucero, X., Mella, D., Santana, Y., & Seguel, E. (2016). Estudio cualitativo del proceso de adaptación e inclusión de un grupo de estudiantes de educación superior con discapacidad de la universidad de Magallanes. *Magallania*, 44(2), 131-158. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442016000200007>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., & Bossuyt, P.M (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Rev. Esp Cariol.*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f8ea4ffd-cff1-485c-9b80-a6ec268a6ef9/re3270210520-pdf.pdf>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 32(1), 123–146.
<https://doi.org/10.14201/teri.20266>
- Pegalajar, M. C., & Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97.
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Rojas, C., López Cruz, M., & Echeita, G. (2019). Significados de las prácticas escolares que buscan responder a la diversidad desde la perspectiva de niñas y niños: Una aproximación a la justicia educacional. Perspectiva Educacional. *Formación de Profesores*, 58(2), 23-46.
- Rojo-Ramos, J., Mañanas-Iglesias, C., Galán-Arroyo, C., & Barrios-Fernández, S. (2023). Análisis de la formación docente en inclusión educativa en una muestra de maestros de Educación Infantil de Extremadura. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 16(2), 20-33.
- Rouse M. (2009). Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education? *Education in the North*, 16(1), 6-13.
- Ruiz-Román, C., & Calderón, I. (coords.) (2015). Acompañar diferencias, crear lazos, reconocer lenguajes. *Cuadernos de Pedagogía*, 461, 66-82.
- Sales, A., Sanchiz, M.L., & Moliner, M.O. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7.
- Santos-González, C. (2022). Atención a la diversidad e inclusión educativa: formación inicial del profesorado y autopercepción de competencias. *Ciencia y Educación*, 6(3), 7-20. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i3.pp7-20>

- Serrano, R., & Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de Secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 35-55. <https://doi.org/10.14201/et20163413555>
- Tejada Fernández, J., & Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 91-110.
<http://hdl.handle.net/10481/30060>
- Tenorio Eitel, S., & Ramírez-Burgos. M. J. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educación y educadores*, 19(1), 9-28.
<https://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.1>
- Vélez-Calvo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M.I., & Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.