



INVESTIGACIÓN EN DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO Y TEMÁTICO (2011-2020)

RESEARCH ON DIVERSITY AND INCLUSION IN INITIAL TEACHER TRAINING: BIBLIOMETRIC AND THEMATIC ANALYSIS (2011-2020)

Nelly Gromiria Lagos San Martín

Universidad del Bío-Bío

Victoria Verónica Garay Alemany (*)

Patricia Elizabeth Morales Mejías

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Mauricio Alejandro Núñez Rojas

Ana Rosa Arévalo Vera

Viviana Soto Aranda

Universidad de Chile

Rosa Isabel Del Carmen Nilo Cea

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Ivka Silvana Troncoso Popovic

Universidad de Magallanes

Alejandro Gallardo Jaque

Daysi Jasmin Reinoso Salinas

Pamela Alejandra Díaz Suazo

Universidad de Playa Ancha

Resumen

Dada la relevancia actual de la investigación acerca de cómo se aborda la educación en y para la diversidad en la educación superior, es que este trabajo tiene por objetivo analizar la literatura científica sobre diversidad e inclusión en la educación superior publicada en la Web of Sciences y Scopus entre 2011 y 2020. Se analizaron 112 artículos en función de indicadores bibliométricos: producción temporal, por revistas y autor, fuentes de información, instrumentos y procedimientos, y análisis temático. Los hallazgos indican un aumento de productividad en el 2019, una tendencia a la colaboración, un predominio de estudios cuantitativos, y temáticas sobre creencias, actitudes y saberes, formas de diversidad y educación para la diversidad. Estos hallazgos respaldan la necesidad de avanzar hacia nuevas comprensiones de diversidad de este tópico de investigación.

Palabras clave: inclusión; diversidad; bibliometría; formación docente; investigación.

Abstract

Given the current relevance of research on how education in and for diversity is addressed in higher education, this paper aims to analyze the scientific literature on diversity and inclusion in higher education published in the Web of Sciences and Scopus between 2011 and 2020. A total of 112 articles were analyzed in terms of bibliometric indicators: temporal production, by journals and author, sources of information, instruments and procedures, and thematic analysis. The findings indicate an increase in productivity in 2019, a trend towards collaboration, a predominance of quantitative studies, and themes on beliefs, attitudes and knowledges, forms of diversity, and diversity education. These findings support the need to move toward new understandings about diversity on this research topic.

Keywords: inclusion; diversity; bibliometrics; initial teacher training; research.

(*) Autor para correspondencia:

Victoria Verónica Garay Alemany
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento Educación Básica
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa,
Región Metropolitana
Correo de contacto: victoria.garay@umce.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 31.08.2021

ACEPTADO: 23.02.2022

DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1273

*Este artículo ha sido elaborado por el Núcleo: "Investigación en Formación Docente", emanado del Convenio Marco para Objetivo en Red, Mesa Nacional Investigación en Educación del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH).

1. Introducción

Los estudios bibliométricos aportan información de tipo cuantitativa, valiosa para el área de la investigación y necesaria para determinar la progresión de una línea investigativa, un área de conocimiento o una disciplina (Arch et al., 2010; Jiménez-Torres, Guerrero-Ramos & López-Sánchez, 2013). Pese a ello, en el tópico de interés de este trabajo no se encuentran investigaciones bibliométricas previas que permitan conocer el estado de avance de esta línea investigativa en la literatura científica. Debido a estos motivos, en el presente estudio bibliométrico se asume el desafío de revisar los focos de interés sobre este tópico de investigación, considerando lo planteado durante la última década en las investigaciones que se han publicado en dos de las bases de datos más reconocidas y visibles para el mundo científico.

La revisión surge a partir de la necesidad de contar con información sobre el cambio del escenario educativo que emergió de las demandas sociales, desde el 2006 a la fecha, cambio que buscaba superar la exclusión, dando paso a acuerdos nacionales e internacionales que han posibilitado la evolución del concepto diversidad, el cual implica el reconocimiento de polos de identidad del sujeto en sus procesos de desarrollo y formación, marcado por diferencias sociales, culturales, cognitivas y económicas, particularidades que cada uno trae consigo en la conformación de los grupos humanos. Este nuevo concepto considera la inclusión como práctica cotidiana normativa y no como excepción (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2019). La diversidad se reconoce como inherente a los seres humanos, por tanto, concebida como un valor y un derecho (Peña, Peñaloza, & Carrillo, 2018). Este cambio social exige la transformación de los procesos educativos, tradicionalmente abordados desde la homogeneidad.

En los últimos veinticinco años en Chile el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2016) ha impulsado políticas educativas orientadas a asegurar la existencia de condiciones para responder a la diversidad, desde un enfoque inclusivo, entendido como un proceso que permite abordar la diversidad considerando las necesidades de todos y todas a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Ejemplo de esto es la Ley General de Educación Nº 20.370, que declara en su artículo 4 que “es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias

Económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras” (MINEDUC, 2009b, p. 3). Se presenta en esta ley una mirada más amplia de la inclusión, considerando no solo la

integración de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) según lo establecido en el Decreto 170 (MINEDUC, 2009a) y la Ley 20.422 (MINEDUC, 2010) sino que incluyendo otros aspectos o características de las personas. De igual forma la Ley 20.609 (Ministerio Secretaría General de Gobierno, 2012) garantiza el goce y ejercicio de sus derechos y libertades, sin discriminación arbitraria. En el año 2015 se promulga la Ley 20.845 de inclusión escolar (MINEDUC, 2015) que regula la admisión de las y los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. En una investigación sobre el comportamiento del nuevo sistema de admisión escolar (Sillard, Garay, & Troncoso, 2018) se señala que el espacio educativo asume el desafío de actuar como puente para reducir la segregación social entre las escuelas y generar espacios socialmente más heterogéneos y por tanto tendientes a mayor inclusión. No obstante, el copago aún trae como efecto la marginación de estudiantes vulnerables y dificulta un reordenamiento de la matrícula a favor de optimizar gradualmente la recomposición social de las escuelas, que en su mayoría concentran a estudiantes con atributos homogéneos, lo que implica mantener las desigualdades de origen al interior del sistema educativo.

En el nivel de educación superior, la Ley 21.091 (MINEDUC, 2018) reconoce este sistema como un derecho que debe estar al alcance de todas y todos, sustentado en la igualdad de oportunidades. En su artículo 2e plantea como principio de inspiración la inclusión: “El Sistema promoverá la inclusión de los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria” (pp. 2-3). Para superar la barrera económica de acceso, esta ley promueve la gratuidad de aranceles para los y las estudiantes que lo requieran.

Lo expuesto es coincidente con lo expresado en la Declaración de Incheon (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2016), en torno al Marco de Acción Educación 2030, la que dentro de sus metas plantea el acceso igualitario a la educación superior, eliminando la desigualdad actual de género, de condiciones o capacidades (vulnerabilidad, discapacidad y pueblos indígenas), dicha meta exige la calificación docente del profesorado universitario de tal modo que se pueda responder a dichos requerimientos.

En coherencia con lo anterior, el MINEDUC otorga a las universidades estatales la responsabilidad de generar las condiciones para la incorporación de un enfoque inclusivo frente a la diversidad de talentos, culturas, etnias, situación de discapacidad, identidades de género y condiciones u orientaciones sexuales. Esto implica la generación de políticas y condiciones que aseguren el acceso, progresión y finalización de los estudios superiores, lo que sin duda implica un cambio en las culturas institucionales. Esta responsabilidad debiera

reflejarse no solo en la visión, misión, planes de estudio y perfiles profesionales que determinan las instituciones de educación superior, sino que también en las prácticas docentes y convivencia cotidiana, que es donde cristaliza la transformación de la cultura, otorgando prioridad en estas bases a la formación inicial de docentes, lo que plantea la necesidad de contar con académicos formados en enfoque inclusivo en cuanto a reconocer su papel fundamental en el proceso de aprendizaje, ofreciendo oportunidades de formación a todas y todos los estudiantes, promoviendo un clima de respeto y de tolerancia (MINEDUC, 2017).

Respecto de este punto, un estudio de la carrera de pedagogía en educación básica, realizado en universidades chilenas (San Martín et al., 2017), plantea la incorporación de políticas e iniciativas para la inclusión y la diversidad cultural, sin embargo, el diagnóstico señala que aún es insuficiente el esfuerzo que estas instituciones hacen para lograrlo.

Cabe preguntarse entonces qué limita el avance hacia una verdadera inclusión, dónde se encuentran los nudos críticos, más allá de las declaraciones expresadas en los documentos oficiales. Ante estas interrogantes, se postula que los formadores de profesores tienen algo que decir, ya que “son los profesionales encargados de diseñar y/o desarrollar el currículum que incluya los componentes necesarios para propiciar un legítimo aprender a enseñar en los futuros docentes” (Vaillant, & Marcelo, 2001) y es en las aulas universitarias donde los estudiantes de pedagogía adquieren herramientas para transferirlas luego a sus propias aulas. Es por ello que en la formación del profesorado el reconocimiento y aceptación de la diversidad debe arraigarse en las interacciones cotidianas, en las trayectorias formativas, reconociendo, acogiendo y valorando su manera particular de estar en el mundo, como parte de la construcción de su identidad profesional que orientará su actuar futuro.

Las representaciones sociales de los profesores frente a la diversidad adquieren importancia dado que suponen un impacto en la práctica y en la formación inicial, repercutiendo en el desempeño profesional (Apablaza, 2014). Esto manifiesta la necesidad de que los procesos formativos modifiquen las disposiciones hacia la diversidad con el propósito de impactar en los contextos, para ello propone tres ejes: i) el desarrollo de actitudes positivas frente a la diversidad; ii) un cuerpo de conocimientos, estrategias y herramientas; y iii) existencia de espacios de práctica donde pueda aprender y ejercer procesos de atención a la diversidad efectivos (Vélez, 2013).

Al investigar tres programas de formación docente de educación básica en Chile, se concluye que es necesario transversalizar la educación inclusiva, intentando superar su tematización en asignaturas específicas, planteando la presencia de una etapa transicional más que

transformacional, constatándose una baja coherencia interna entre los componentes curriculares, así como un desarrollo basado en el discurso, más que en prácticas pedagógicas concretas (San Martín et al., 2017).

Estos resultados coinciden con estudios internacionales (Holland, Detgen, & Gutekunst, 2008; Pugach & Blanton, 2012) que muestran que la educación inclusiva está presente en la formación inicial docente (FID) pero aún no alcanza niveles que impacten en las prácticas de estos profesores una vez egresados. Igualmente, los discursos de docentes en ejercicio expresan escasa formación y preparación para desarrollar su labor en contextos de diversidad (Damm, 2009; Jordan, Schwartz, & McGhie-Richmond, 2009).

En relación al desarrollo de capacidades en la FID para abordar los desafíos de una educación inclusiva, Duk, Cisternas y Ramos (2019) señalan que esta formación se ha centrado principalmente en las diferencias de origen socioeconómico, culturales, étnicas, de orientación sexual e identidad de género, discapacidad, y la disparidad de talentos con que las y los estudiantes enfrentan su proceso educativo.

En ese sentido, en el quehacer del profesorado la reflexión pedagógica y personal es clave para las prácticas de colaboración, la gestión curricular inclusiva en contextos reales y la interacción entre docentes noveles y expertos (Darling-Hammond, & Baratz-Snowden, 2007; Forlin, 2012; Hardman, 2009; Rufinelli, 2013). Para lograr una educación inclusiva es fundamental que el espacio formativo cuente con culturas, políticas y prácticas vividas y compartidas por todos sus actores (Booth, Ainscow, & Vaughan, 2011; Salceda, & Ibáñez, 2015).

Para avanzar hacia estas transformaciones en la formación inicial de profesores, se evidencia una falta de estudios empíricos en relación a prácticas efectivas para el desarrollo de profesionales orientados hacia la inclusión, con escasa información respecto a la forma en que los futuros docentes modifican sus perspectivas, así como cuáles son las iniciativas que resultan efectivas en la preparación de docentes para la diversidad (European Commission, 2017).

Dada la relevancia actual de la investigación acerca de cómo se aborda la educación en y para la diversidad en la educación superior, es que este estudio tiene por objetivo realizar un análisis bibliométrico y temático sobre la literatura científica publicada en las bases de datos Web of Sciences y Scopus, que darán al estudio una mirada internacional acerca del interés que los investigadores tienen sobre la educación en y para la diversidad durante la última década, incluyendo el periodo comprendido entre los años 2011 y 2020.

En este estudio, los indicadores a partir de los cuales se analizarán los documentos serán la evolución temporal de la producción científica, las revistas que destacan más por la difusión sobre este tópico, autores más productivos en esta área de investigación y el grado de colaboración entre investigadores, las fuentes de información, los instrumentos y procedimientos utilizados al momento de investigar y la cobertura temática. Esto en el marco de investigaciones empíricas sobre diversidad e inclusión.

2. Metodo

2.1. Unidad de análisis

La unidad de análisis estuvo conformada por 112 artículos de investigación sobre diversidad e inclusión en educación superior publicados en las bases de datos Web of Science y Scopus (todas las bases de datos), entre los años 2011 y 2020.

2.2. Materiales

Para realizar la búsqueda se emplearon las bases de datos Web of Science y Scopus por ser plataformas multidisciplinares, ampliamente reconocidas y por recoger publicaciones científicas de cobertura internacional.

2.3. Procedimiento

A finales de diciembre de 2020 se realizó una búsqueda de las unidades de análisis en base a una estrategia de búsqueda compuesta por los siguientes términos: profesores en formación, diversidad e inclusión. Con estos conceptos, y agregando truncadores y booleanos, se elaboró una estrategia de búsqueda definida para este trabajo: "teachers train*" AND (diversity OR inclusi*).

Luego se digitó esta estrategia en las dos bases de datos seleccionadas acotando el periodo temporal de búsqueda entre los años 2011 y 2020, a partir de la cual se obtuvieron un total de 1242 resultados. De estos trabajos se revisaron los resúmenes para establecer la pertinencia de cada texto con la finalidad del estudio. De dicha lectura inicial surgió criterios de exclusión, bajo los cuales se optó por descartar los estudios teóricos o cuyos participantes no correspondían a docentes de educación superior o estudiantes en formación inicial docente. Además, surgieron criterios de inclusión bajo los cuales se decidió considerar aquellos trabajos de análisis documental, y trabajos referidos a la aplicación de programas de intervención en la formación

inicial docente. Tras este proceso exhaustivo de depuración, quedaron 112 documentos para realizar el análisis.

Una vez definidos los trabajos definitivos del estudio, se procedió a la lectura de los textos completos y a seleccionar la información necesaria, conformando de este modo la base de datos con la información. Los datos registrados en esta base de datos corresponden al año de publicación, la revista en la que fueron publicados los trabajos, el o los autores del artículo, el índice de colaboración entre los investigadores (índice de coautoría), las características de los participantes del estudio referenciado, la metodología empleada, los instrumentos de evaluación y finalmente las temáticas abordadas, las cuales fueron categorizadas posteriormente para determinar su importancia dentro de la temática general.

2.4. Diseño y análisis de datos

De acuerdo a lo planteado por Montero y León (2007), el diseño al cual se adscriben los estudios bibliométricos es de tipo ex post facto retrospectivo, debido a su imposibilidad de manipular la variable estudiada. Para examinar y sistematizar la información, se utilizaron análisis descriptivos y de frecuencias, los cuales fueron procesados mediante el programa informático SPSS-20 y la aplicación Excel 2013.

3. Resultados

3.1. Producción temporal

Respecto al análisis de los 112 artículos según el año de publicación (véase Figura 1), el rango osciló entre 3 y 26, siendo 11 el promedio de publicaciones por año. Se presentaron dos periodos de alza de producción, años 2012 (11) y 2013 (15), y años 2018 (12) y 2019 (26), siendo este último año el de mayor número de artículos publicados.

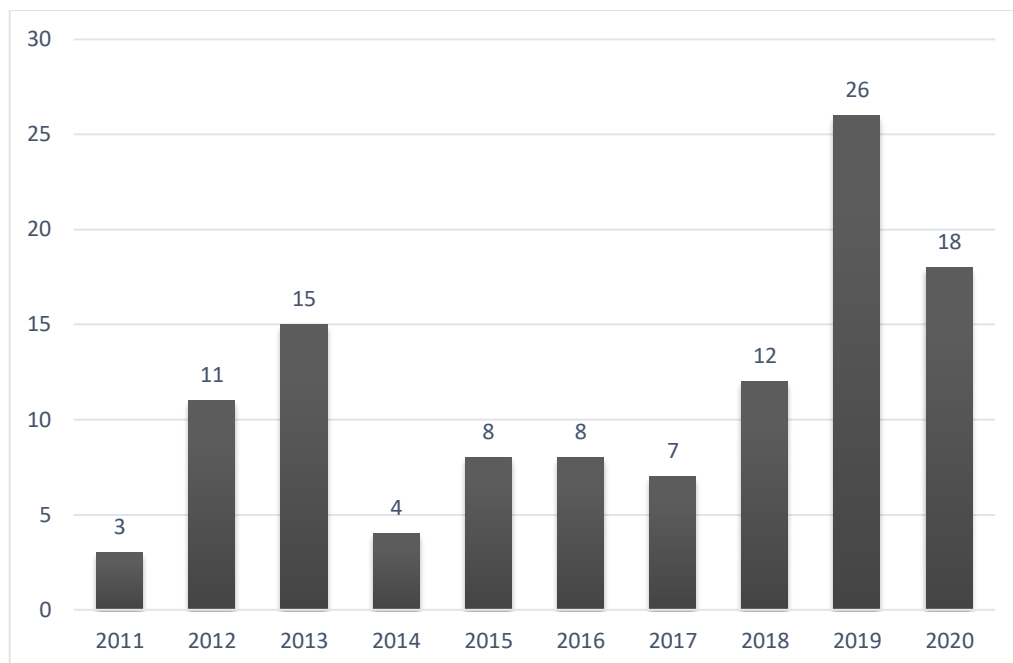


Figura 1: Distribución temporal de la productividad según el año de publicación.

Fuente: elaboración propia

3.2. Producción por revistas

De un total de 84 revistas en las que se han publicado los trabajos de investigación sobre esta temática, 19 han publicado más de un trabajo sobre el tema y solo una destaca como la revista con mayor producción sobre el tema: “Australian Journal of Teacher Education”, por la publicación de 5 artículos durante el periodo analizado.

Tabla 1

Productividad por revistas según país de procedencia y número de publicaciones sobre el tema de estudio

N°	Revista	País	Publicaciones
1	Australian Journal of Teacher Education	Australia	5
2	International Journal of Inclusive Education	Australia	4
3	Cultura y Educación	España	3
4	Frontiers in Education	EE. UU.	3
5	Journal of Research in Special Educational Needs	Australia	3
6	Sustentability	Suiza	3
7	Revista Brasileira de Educacao Especial	Brasil	2
8	Estudios Pedagógicos	Chile	2

9	Diálogo Andino	Chile	2
10	Magis	Colombia	2
11	Educación	España	2
12	Profesorado	España	2
13	Retos	España	2
14	Revista Complutense de Educación	España	2
15	Frontiers in Psychology	EE. UU.	2
16	Revista electrónica de Investigación Educativa	México	2
17	Physical Education and Sport Pedagogy	Reino Unido	2
18	European Journal of Special Needs Education	Unión Europea	2
19	Espacios	Venezuela	2

Fuente: elaboración propia

3.3. Producción por autor

Seguendo el criterio propuesto por Crane (1969), quien, a partir de la producción de un autor sobre un tópico de investigación distingue entre transeúntes (autores con un único trabajo publicado), aspirantes (entre 2 y 4 publicaciones), productores moderados (entre 5 y 9 publicaciones) y grandes productores (a partir de 10 publicaciones), se puede informar un predominio de autores transeúntes (97,03%) y de autores aspirantes (2,97%).

En cuanto a la relación entre número total de firmas (269 autores) y número total de artículos revisados (112 trabajos), se puede indicar que el índice de autoría es de 2,4, observándose una tendencia a realizar los trabajos en colaboración (99,11% en total), especialmente en duplas (38,40% de los trabajos).

Tabla 2

Distribución de los documentos en función del número de autores firmantes

Número de firmas por documento	Frecuencia	Porcentaje
1	27	24,10
2	43	38,40
3	23	20,53
4	10	8,93
5	6	5,36

Número de firmas por documento	Frecuencia	Porcentaje
6	2	1,79
7	1	0,89
Total	112	100,00

Fuente: elaboración propia

3.4. Fuentes de información

En relación con las fuentes de información declaradas por las investigaciones revisadas, se encontró que estas utilizan dos tipos de fuentes:

- Informantes clave tales como estudiantes de FID y docentes universitarios y, en casos puntuales, adicionan también estudiantes de postgrado y profesores del sistema escolar.
- Documentales, las que principalmente corresponden a documentos curriculares tales como planes y programas de estudio (57%), combinación de dichos documentos con el análisis de políticas públicas (29%) y documentos científicos (14%).

Respecto a la distribución porcentual de las fuentes de información explicitadas en las investigaciones, un 89,3% corresponde a un solo tipo de fuente (de los cuales un 75% son informantes clave y un 14,3% son documentos); el resto (12 trabajos) corresponde a la combinación de ambos tipos de fuentes, como queda registrado en la Tabla 3.

Tabla 3

Distribución de fuentes de información en artículos de investigación revisados

Fuente de información	Frecuencia	Porcentaje
Estudiante FID	75	67,0%
Documentos FID	16	14,3%
Docente FID	9	8,0%
Estudiantes y Docentes FID	7	6,2%
Docentes y Documentos FID	3	2,7%

Fuente de información	Frecuencia	Porcentaje
Estudiante FID	75	67,0%
Estudiantes y Documentos FID	2	1,8%
Total	112	100%

Fuente: elaboración propia

3.5. Instrumentos y procedimientos

En los 112 artículos que constituyen la base de datos, se aprecia una tendencia mayoritaria hacia investigaciones de corte cualitativo, como se aprecia en la Figura 2.

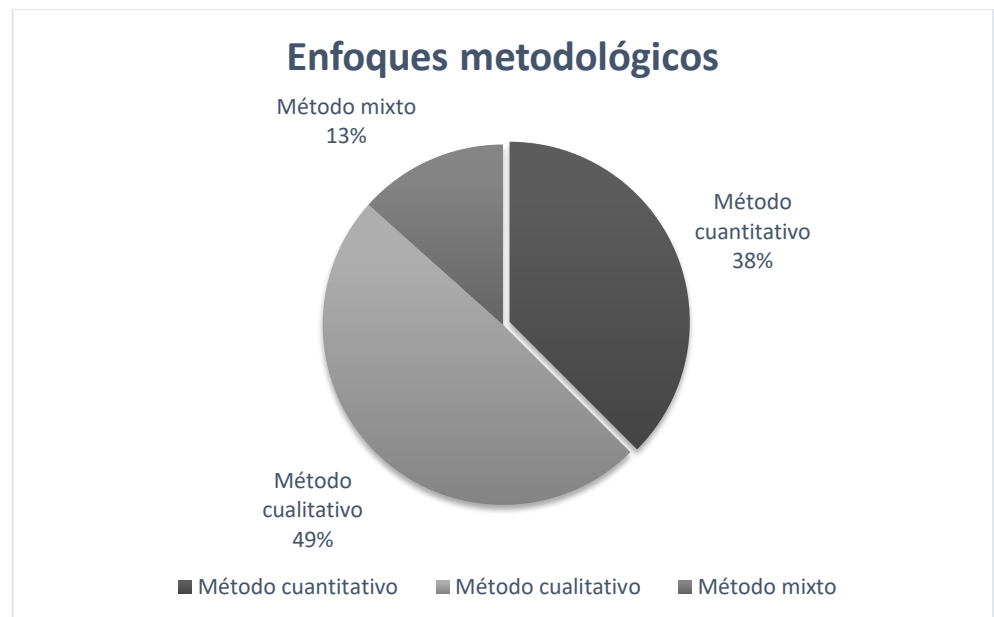


Figura 2: Enfoques metodológicos utilizados.

Fuente: elaboración propia

La revisión de instrumentos y procedimientos para la recopilación de información de corte cualitativa (considerando las investigaciones de enfoque mixto), indica la diversidad de formas de medición (Figura 3).

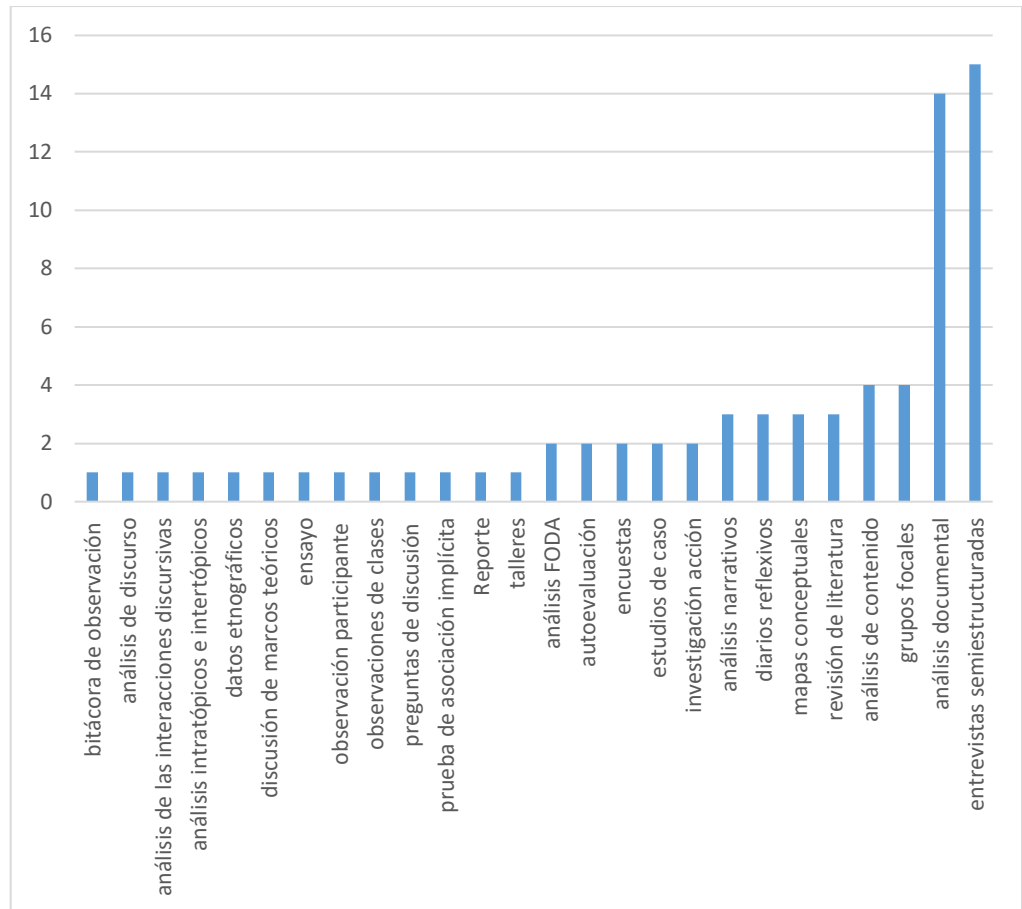


Figura 3: Instrumentos y procedimientos para recopilación de información en investigaciones cualitativas.

Fuente: elaboración propia

Respecto a los métodos de análisis, la información otorgada por los artículos considerados da cuenta de revisiones documentales e interacciones discursivas, aunque no se entregan detalles respecto a los criterios de inclusión y/o categorización. Solo en tres casos se detalla la utilización de programas específicos (Atlas.ti, MaxQDA y Nvivo) y, en otro, el análisis intratópico e intertópico.

En cuanto a los instrumentos para la recopilación de datos cuantitativos (considerando los utilizados en investigaciones de enfoque mixto), se observa una recurrencia a aquellos más tradicionales; entre ellos los más frecuentes son los cuestionarios cerrados (69,65% del total), las encuestas (16,07%) y las escalas tipo Likert, especialmente referidas a la medición de actitudes, sensibilidades y percepciones (14,29%). El análisis de la información reportada por

estos instrumentos sigue la lógica de la estadística descriptiva e inferencial y, en algunos casos, se apoya del Programa SPSS.

3.6. Análisis temático

El conjunto de artículos analizados permite tener una idea de las áreas en las que se han desarrollado las investigaciones asociadas a diversidad e inclusión en la formación inicial docente en los últimos diez años. El resultado del análisis se traduce en una construcción categorial que recoge los contenidos de los artículos y los pone en relación en torno a tres núcleos. Para ello, se ha elaborado una representación visual de la imagen obtenida a partir de dichos análisis (véase Figura 5).

El presente mapa conceptual se construye desde tres categorías nucleares de referencia:

- 1) las creencias, actitudes y saberes (en relación con las formas de diversidad)
- 2) las formas de diversidad
- 3) la educación para la diversidad

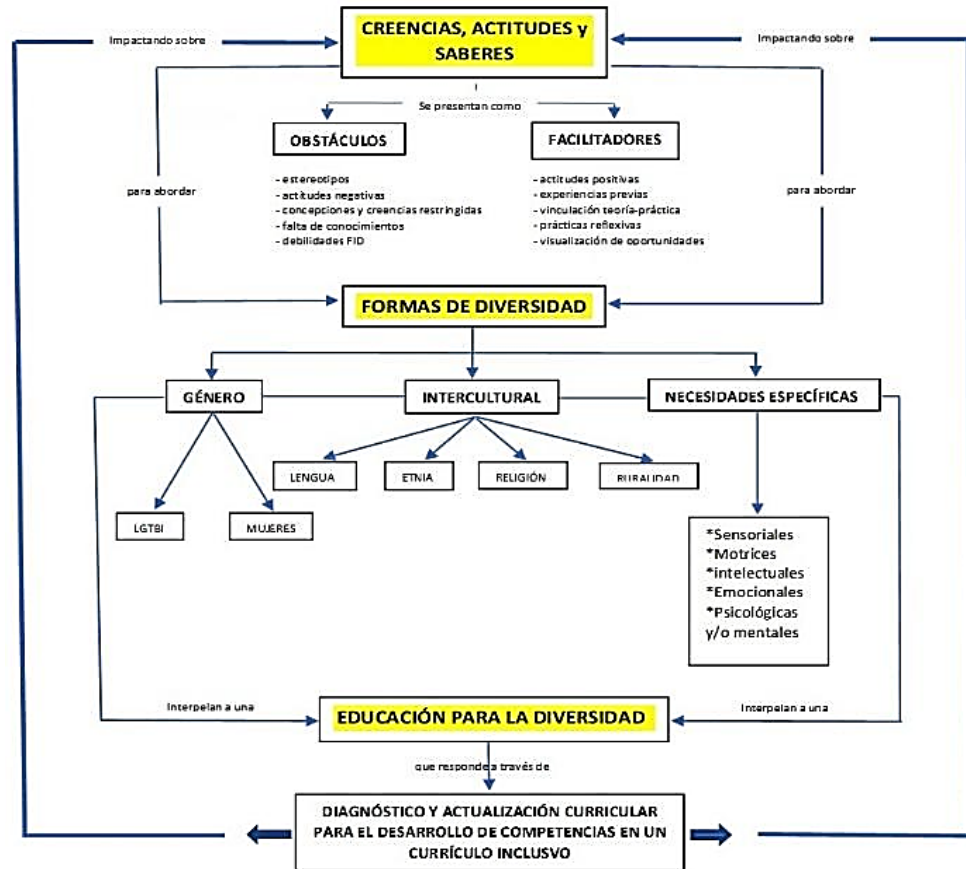


Figura 5: Temáticas de acuerdo a las categorías nucleares encontradas.

Fuente: elaboración propia

El mapa conceptual se muestra como un diagrama de flujo marcado por un sentido lineal e inicialmente de subordinación entre nudos categoriales, que representa una relación generadora de posicionamiento frente a las diversidades, lo que viene a enfatizar el lugar central que toman las formas de diversidad. Cada categoría genera o provoca, en una relación dinámica, un grado de respuesta de las otras. Así, la primera categoría enfatiza el posicionamiento inicial de los sujetos frente a las diversidades bajo la forma de **creencias, actitudes y saberes** que dan cuenta de miradas y subjetividades iniciales que estos sostienen frente a las diversidades. Por su parte, las diversidades explícitas, señaladas en el mapa como **formas de diversidad** en los espacios educativos, interpelan a los proyectos formativos, los que buscan ajustarse a estas realidades motivando acciones desde una **educación para la diversidad**, a través de adecuaciones curriculares que intentan generar cambios en las miradas iniciales con las que se abordaba los temas de diversidad e inclusión.

En la Tabla 4 se muestran ejemplos de artículos que representan los hallazgos de cada categoría.

Tabla 4

Ejemplos de estudios analizados en cada categoría

Categorías	Ejemplos de estudios analizados
Creencias, actitudes y saberes	<ul style="list-style-type: none"> - Sandoval, Simón y Márquez (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: Barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. - Álvarez y Buenestado (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. - López e Hinojosa (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente.
Formas de diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Serajul y Mundia (2012). Comparison of Brunei preservice student teachers' attitudes to inclusive education and specific disabilities: Implications for teacher education. - Leseth y Engelsrud (2019). Situating cultural diversity in movement. A case study on physical education teacher education in Norway. - Ferreira, Da Silva y Resende (2019). Educación especial y formación de profesores: análisis del proyecto pedagógico del curso (PPC).
Educación para la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> - Shkutina, Rymkhanova, Mirza, Ashimkhanova y Alshynbekova (2017). Human resource is a key factor in the successful implementation of the inclusive education system. - Saiz, Susinos y Ceballos (2016). Formación de profesores para la educación Inclusiva: Una experiencia de la Universidad de Cantabria.

Fuente: elaboración propia

3.6.1. Categoría 1: Creencias, actitudes y saberes en relación a las formas de diversidad

El núcleo categorial **creencias, actitudes y saberes** es comprendido como el conjunto de elementos propios de la subjetividad y de los saberes asociados a ella y que conducen a la toma de posición de los sujetos frente a las formas de diversidad, social y culturalmente presentes. Eso significa que los posicionamientos, que son políticos, religiosos, cognitivos, se levantan frente a realidades existentes y nombradas bajo categorías tales como el género, la multiculturalidad y las necesidades específicas, los que interpelan a los sujetos como seres históricos y como miembros de una comunidad. Este conjunto de creencias, actitudes y saberes, que se forjan tanto de enfoques cognitivos como de la emocionalidad y la ética, se

manifiestan como obstáculos o facilitadores al momento de enfrentar las diversidades, posicionarnos ante ellas y saber actuar, reflejándose de este modo las dimensiones del ser, del saber y del saber hacer frente a la diversidad.

El conjunto categorial de **creencias, actitudes y saberes** se observa como tema de investigación presente en 53 de los 112 artículos analizados. De este conjunto, los artículos que más representación poseen son los relacionados con las actitudes de docentes en formación hacia la inclusión (un total de 20 artículos que exploran tanto actitudes positivas como negativas). Y si bien hay una poco significativa tendencia a actitudes positivas (12 sobre 20), hay casos de artículos que presentan actitudes de doble lectura, como es el caso de la disposición positiva de profesores hacia población migrante europea con baja percepción de amenaza.

En tanto obstáculos para abordar las formas de diversidad, este conjunto categorial se manifiesta temáticamente bajo la forma de estereotipos (sobre la discapacidad, el género, la diversidad, la etnia), actitudes negativas (frente a la homosexualidad, la diversidad cultural, la diferenciación curricular), concepciones y creencias restringidas (frente a la inclusión y sus posibilidades materiales), falta de conocimientos (de enfoques inclusivos) y la identificación de debilidades en la FID (como la percepción de brechas en la formación, en la atención a la diversidad, en la falta de preparación, en mallas inadecuadas, prácticas disfuncionales y actitudes negativas en los propios formadores de formadores).

En tanto facilitadores, el conjunto se refleja temáticamente en actitudes positivas (hacia la inclusión de nuevas perspectivas en la FID –por ejemplo, de la perspectiva feminista–, el uso de lenguaje inclusivo, la educación intercultural y hacia la diversidad en su conjunto), en la valoración de experiencias previas (principalmente de prácticas tempranas), en la vinculación teoría-práctica (como valoración de una mayor articulación de la FID con la experiencia práctica, orientada a prácticas inclusivas, pasantías, experiencias clínicas), y en las prácticas reflexivas y la visualización de oportunidades (esta última con 9 artículos que abordan las oportunidades que se ofrecen para la formación a la inclusión, de aprender y enseñar en aulas diversas, de trabajar en currículum por competencias, de la educación inclusiva en tanto perspectiva para la formación de competencias del profesorado, de la consideración de la inclusión como contexto para la formación equitativa y participativa, de los entornos inclusivos favorables a la FID y de experiencias prácticas en el ejercicio de la inclusión).

3.6.2. Categoría 2: Formas de diversidad

El núcleo categorial formas de diversidad reúne en tres subcategorías: **género, interculturalidad** y **necesidades específicas**, las modalidades en que se manifestaría la diversidad investigada, de

la que dan cuenta los artículos revisados. La subcategoría **género** abarca artículos referidos a LGTBI y Mujeres, incluyendo la temática de diversidad sexual; la subcategoría **intercultural** comprende modalidades de diversidad vinculadas a lengua, etnia, religión y ruralidad; y la subcategoría **necesidades específicas** integra modalidades referidas a aquellas necesidades de tipo sensorial, motrices, intelectuales, emocionales y psicológicas o mentales.

Es posible reconocer que las “formas de diversidad” visualizadas en los escritos se muestran articuladas con los otros nudos categoriales, vale decir, con las “creencias, actitudes y saberes” y a su vez con el eje o nudo “educación para la diversidad”, las que visibilizan las formas de diversidad y que, a su vez, no existirían sin la expresión de las propias diversidades.

En relación a la subcategoría **género** (9 artículos en total) se encuentran estudios sobre estereotipos de género ante el aprendizaje y otros asociados a actitudes positivas relacionadas al pensamiento feminista y al desarrollo de actitudes vinculadas a la diversidad sexual, la mayoría relacionadas con LGTBI (en total 7 artículos para esta subcategoría), entre estos últimos, un estudio sobre disposición frente a la homo-normatividad, sexismo y homofobia, y un artículo que evidencia el cruce entre homofobia y religiosidad.

En cuanto a la subcategoría **interculturalidad** (29 artículos en total), se identifica una amplia mayoría referida a diversidad cultural o intercultural general (22 artículos), con miradas más bien amplias sobre las disposiciones o las propuestas en torno a la inclusión de las diversidades (9 artículos) y su inclusión en la FID (7 artículos). Encontramos también en este eje miradas estereotipadas sobre grupos étnicos (romaníes), interculturalidad e influencia de la religión en las perspectivas asumidas (2 artículos) y creencias obstaculizadoras de los futuros docentes en relación con las familias (2 artículos).

Dentro de la subcategoría **necesidades específicas** (16 artículos en total, de los cuales 12 refieren a NEE), se encuentran creencias obstaculizadoras bajo la forma de estereotipos, referidas, por ejemplo, al trastorno del espectro autista (TEA), y otras como actitudes hacia la inclusión de necesidades específicas del tipo cognitivo, como aquellas relacionadas con el trabajo con superdotados (“giftedness”) y personas con síndrome de Down.

3.6.3. Categoría 3: Educación para la diversidad

El tercer núcleo categorial, **educación para la diversidad**, refiere a una situación de enseñanza y aprendizaje, que permite construir y reforzar conocimientos en pertinencia y coherencia con las necesidades e intereses de la sociedad actual, como imperativo para el desarrollo de aprendizajes y competencias en un currículo inclusivo en la FID.

Los posicionamientos e implicaciones de los núcleos categoriales anteriores interpelan una educación para la diversidad, a través de **adecuaciones curriculares** entendidas como la acción de cambio que implica un trayecto y la promoción de iniciativas en respuesta a enfoques pertinentes para la FID, en coherencia con las necesidades e intereses de una determinada comunidad que dialoga con el contexto social local, regional y global. De esta manera, el imperativo de la actualización curricular implica situar la atención en la formación y desarrollo de aprendizajes y competencias necesarias para la promoción de un currículo inclusivo.

Dichas adecuaciones curriculares asientan diversos énfasis, los que se traducen en elementos distintivos para los cambios y potenciación de la FID. El primer elemento refiere a **propuestas de enfoques curriculares, prácticas y experiencias inclusivas** que desencadenan en nuevos programas formativos para los diversos niveles de la FID con enfoque inclusivo, de carácter colaborativo en el desarrollo de competencias asociadas a la formación valórica, la ética, justicia e identidad y compromiso social (25 artículos). El segundo trata de las **aperturas a la inclusión de las necesidades específicas en la formación** del desarrollo de competencias y evaluación, como resultado de estrategias y propuestas didácticas en la FID a grupos determinados tales como a la población estudiantil adulta, a estudiantes con buenos resultados, sordos, y con NEE (8 artículos). Un tercer elemento de adecuación curricular surge de los **resultados de evaluación crítica a las propuestas didácticas**, por ejemplo, en el caso de temas de género y sexismo y la necesaria apertura al desarrollo de actitudes éticas y conocimientos para la FID (4 artículos). Un cuarto elemento es el requerimiento de una **actualización curricular como condición** para incorporar y potenciar en la formación una visión amplia y sistémica, en competencias actitudinales y cognitivas del profesorado, para trabajar una formación crítica, pertinente y relevante al contexto de diversidad cultural en la FID (11 artículos).

De esta manera, y a partir de adecuaciones curriculares, se busca un posicionamiento de la educación para la diversidad en el currículo de la FID, en tanto propuestas, aperturas, resultados y condiciones para un ejercicio docente en sintonía con las transformaciones sociales y como reconocimiento histórico y constructo social y cultural, que permita contribuir a los desafíos de la educación inclusiva del presente y el futuro de todas las personas y la sociedad.

4. Conclusiones

La finalidad de este estudio ha sido ofrecer al lector un análisis de la producción científica publicada durante los últimos años sobre diversidad en la educación superior, debido a la relevancia que adquiere la investigación en esta temática en el contexto de educación superior, especialmente en la formación de profesores, por el impacto que las creencias y actitudes tienen en el mundo educativo.

En este trabajo se consideró la revisión y análisis de artículos publicados en dos de las bases de datos más prestigiosas e interdisciplinarias para dar un sustento sólido a este estudio bibliométrico, aunque se estima que además de estas podrían haberse considerado otras bases de datos (Scielo, Eric, EBSCO, Dialnet, Latindex, entre otras), ya que sin duda habrían enriquecido esta búsqueda, aportando más información sobre el estudio de la temática abordada.

El análisis ha sido presentado en función de indicadores bibliométricos, a partir de los cuales se desprenden variadas conclusiones, las que en términos generales permiten afirmar que son escasos los estudios empíricos en la temática en la educación superior en relación con los estudios reflexivos y los realizados en el contexto de la educación primaria y secundaria. Hecho que posiblemente se explica porque se considera que es en la práctica de aula donde cristalizan los desafíos propios de la educación en diversidad.

Respecto a la producción temporal, entre los años 2011 y 2020 destaca el crecimiento exponencial de estudios realizados en el último año señalado. Se estima que una posible explicación estaría dada por la Declaración de Incheon (Unesco, 2016), en la cual se propone el acceso igualitario a las instituciones de educación superior, eliminando la disparidad de género y de personas en situación de vulnerabilidad (discapacidad y pueblos indígenas), con lo cual esta área temática, se abriría a nuevas posibilidades de investigación.

En relación con las revistas en las que se publican los artículos del área, se puede concluir que no hay un espacio propio para la temática, o que este se hace insuficiente puesto que en su mayoría las investigaciones son publicadas en revistas no especializadas. Este hallazgo también puede significar que el tópico tiene cabida en variados medios para ser difundido.

Los resultados también indican que los autores que publican sus investigaciones en el área temática tienden a hacerlo en colaboración, especialmente en duplas –índice de coautoría de 2,2– lo que estaría indicando la necesidad de apoyo al emprender la investigación, aunque no en grandes equipos de investigación –se encontraron tres artículos con 5 y 6 firmas–. Desde

este mismo indicador, relativo a los autores, se pudo constatar que quienes escriben provienen mayoritariamente del continente de Oceanía, y que América ocupa el lugar menos productivo.

Respecto de las fuentes de información, llama la atención que solo el 4,3% de las investigaciones consideran a los docentes universitarios como informantes clave, en el entendido que este actor es fundamental para la transformación de la cultura institucional y particularmente para la generación de prácticas inclusivas de los profesores en formación (Amaro, 2019; Booth et al., 2011; García-González, Herrera-Seda, & Vanegas-Ortega, 2018; Holland et al., 2008; Ke, Borakova, & Valiullina, 2017; Melnick, & Zeichner, 1995; Pugach, & Blanton, 2012; Salceda, & Ibáñez, 2015; San Martín et al., 2017; Sebastian, & Scharager 2007; Unesco, 2016; Vélez, 2013; Vélez, Tarraga, Fernández, & Sanz, 2016). Al respecto, se cree que este hallazgo plantea un desafío para la investigación, en que sean los docentes universitarios la principal fuente de información.

Adicionalmente, se puede informar que los artículos que responden a un enfoque investigativo de corte cualitativo optan por variados instrumentos y/o procedimientos de recopilación de información, en los cuales no siempre se detallan los métodos de análisis, la utilización de programas específicos o la modalidad para el levantamiento de categorías y rutas para el establecimiento de hallazgos. En los trabajos que responden a investigaciones de corte cuantitativo, recurren a instrumentos clásicos para la recopilación de datos y los análisis quedan circunscritos a procesamientos estadísticos descriptivos y, en menor cantidad, inferenciales. Desde esta perspectiva, se cree que existe riqueza en las formas de investigar y que son extrapolables a otras temáticas, a otros grupos y otros contextos.

Finalmente, cabe señalar que las categorías levantadas para el análisis temático han permitido establecer conclusiones para cada uno de los ámbitos. Así, por ejemplo, el conjunto categorial de creencias, actitudes y saberes se observa como tema de investigación presente en 53 de los 112 artículos analizados, manifestándose en ello una clara preocupación por mirar el mundo de las creencias y su influencia al momento de abordar los temas de diversidad.

Desde los artículos que abordan las necesidades, denominadas en el análisis como “específicas” (de acuerdo a su re-significación resultante del debate crítico actual), lo hacen desde un enfoque clínico-rehabilitador que parte de supuestos propios de un paradigma de “la normalidad”, acuñando términos como “necesidades educativas especiales” (NEE) o “discapacidades” (“disabilities”), cuyo efecto excluyente estigmatiza a las personas desde la perspectiva de la carencia, a-normalidad o discapacidad. Sobre la base de un análisis más cualitativo que cuantitativo del contenido de los artículos, se puede concluir que las

investigaciones recientes aún están ancladas en miradas más tradicionales que críticas, retardando su avance hacia una mirada de diversidad funcional, que es propia de un paradigma de autonomía y realización personal.

Los obstaculizadores y facilitadores frente a la diversidad, emergidos del ámbito de las creencias –ámbito que se caracteriza por su estabilidad y resistencia a la transformación (Moscovici, 1979)– llevan a cuestionarse si ¿se debe pensar que la reinversión de las respuestas dadas, desde la formación inicial, a las demandas relevadas en el seno de la propia diversidad, pudiesen alcanzar al menos a cuestionar, sino reconfigurar, las creencias y actitudes de los profesores en formación y sus formadores?, siendo altamente probable, y es lo develado en el mapa conceptual: que las nuevas perspectivas se reinviertan en el flujo a partir de los procesos formativos, impactando en la generación de nuevas subjetividades, es decir, de nuevas aproximaciones y sensibilidades a las diversidades que configuran el mundo real. Eso al menos en el plano de los conceptos, de las ideas y de las palabras. Nada se sabe o se dice sobre el plano de las prácticas cotidianas.

La categoría “formas de diversidad” permitió constatar que los artículos abordan aquellas de tipo físicas, cognitivas y sensoriales desde un enfoque clínico-rehabilitador, amparados en supuestos propios del paradigma de “la normalidad” y, por exclusión, estigmatizan a las personas desde una perspectiva de discapacidad. Al respecto, es posible concluir que las investigaciones recientes aún no han avanzado hacia una mirada de diversidad funcional, que es propia de un paradigma de autonomía y realización personal.

A modo de síntesis, se puede señalar que los hallazgos de este estudio respaldan la necesidad de una investigación educativa que avance hacia nuevas comprensiones de la diversidad, en la que se incluya todo el abanico de informantes clave por la relevancia que tiene para el desarrollo de este tópico de investigación y por el alcance que tiene en el contexto de la educación superior.

Agradecimientos: Este artículo ha sido elaborado por investigadores del núcleo “Investigación en Formación Docente”, emanado del Convenio Marco para Objetivo en Red, Mesa Nacional Investigación en Educación del Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH).

5. Referencias

- Álvarez, J., & Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551
- Amaro, M. C. (2019). Formación docente para la atención a la diversidad en Educación Superior: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 51-66. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/407/377>
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 7-24. <https://www.scielo.cl/pdf/est-ped/v40n1/art01.pdf>
- Arch, M., Pereda, N., Jarne-Esparcia, A., Andrés, A., & Guàrdia-Olmos, J. (2010). Producción científica de la psicología forense en España: un estudio bibliométrico. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 155-166. <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245116406003.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M., & Vaughan, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd Edition)*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2019). Educación Superior Inclusiva. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2019/05/educacion-superior-inclusiva-gop-cinda.pdf>
- Crane, D. (1969). Social Structures in a Group of Scientist: a test of the "Invisible College" Hypothesis. *American Sociological Review*, 34(3), 335-352. <https://www.jstor.org/stable/2092499>
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista*

- Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 25-35.
https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11920/representaciones_y_actitudes.pdf
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750647.pdf>
- Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109.
<https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-91.pdf>
- European Commission. (2017). *Preparing teachers for diversity: The role of initial teacher education*. Bruselas: European Union.
- Ferreira, W., Da Silva, C., & Resende, M. (2019). Educación especial y formación de profesorado: Un análisis de los proyectos pedagógicos de curso (PPC). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(1), 138-156.
<https://www.redalyc.org/journal/6198/619864543010/619864543010.pdf>
- Forlin, C. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. London: Routledge.
- García-González, C., Herrera-Seda, C., & Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v12n2/0718-7378-rlei-12-02-00149.pdf>
- Hardman, M. (2009). Redesigning the preparation of all teachers within the framework of an integrated program model. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 583-587.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X09000389>
- Holland, D., Detgen, A., & Gutekunst, L. (2008). *Preparing elementary school teachers in the Southeast Region to work with students with disabilities. Report of the Southeast*

Regional Educational Laboratory at SERVE Center. Institute of Education Sciences.

US: Department of Education.

Jiménez-Torres, M., Guerrero-Ramos, D., & López-Sánchez, M. (2013). Publicaciones sobre educación para la salud en las instituciones educativas españolas (1993-2013).

Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 4(2), 65-79.

<https://www.redalyc.org/pdf/2451/245128059004.pdf>

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542.

https://www.researchgate.net/publication/222971576_Preparing_teachers_for_inclusive_classrooms

Ke, Z., Borakova, N., & Valiullina, G. (2017). Peculiaridades de la formación en competencia psicológica de docentes universitarios en un entorno educativo inclusivo. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 4701-4713.

https://www.researchgate.net/publication/320148313_Peculiarities_of_Psychological_Competence_Formation_of_University_Teachers_in_Inclusive_Educational_Environment

López, M., & Hinojosa, E. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XXI*, 15(1), 195-218.

doi:10.5944/educxx1.15.1.156

Leseth, A., & Engelsrud, G. (2019). Situating cultural diversity in movement. A case study on physical education teacher education in Norway. *Sport, Education and Society*, 24,

468-479. doi:10.1080/13573322.2017.1414694

Melnick, S. L., & Zeichner, K. M. (1995). Teacher education for cultural diversity: Enhancing the capacity of teacher education institutions to address diversity issues. Michigan:

National Center for Research on Teacher Learning.

<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED392751.pdf>

- Ministerio de Educación. (2009a). *Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. <http://bcn.cl/2im60>
- Ministerio de Educación. (2009b). *Ley 20.370. Ley General de Educación*. Recuperado desde <http://bcn.cl/1uvx5>
- Ministerio de Educación. (2010). *Ley 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- Ministerio de Educación. (2015). *Ley 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>.
- Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/491>
- Ministerio de Educación. (2017). *Bases para la construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior*. <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/eventos/CM/seminario-taller-inclusion/documentos/Bases-Politica-Inclusiva-en-ES-dic2017.pdf>.
- Ministerio de Educación. (2018). *Ley 21.091. Sobre Educación Superior*. <http://bcn.cl/25b7u>
- Ministerio Secretaría General de Gobierno. (2012). *Ley 20.609. Establece medidas contra la discriminación*. <http://bcn.cl/1uyqt>.
- Montero, León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huelmul.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y*

promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000_245656_spa

Peña, G., Peñalosa, W., & Carrillo, M. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Conrado*, 14(65), 194-200. [http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14s1/1990-8644-rc-](http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14s1/1990-8644-rc-14-s1-194.pdf)

[14-s1-194.pdf](http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14s1/1990-8644-rc-14-s1-194.pdf)

Pugach, M., & Blanton, L. (2012). Enacting Diversity in Dual Certification Programs. *Journal of Teacher Education*. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 254-267.

<https://doi.org/10.1177/0022487112446970>

Rufinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, 39, 117-154.

<https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n39/art05.pdf>

Saiz, Á., Susinos, T., & Ceballos, N. (2016). Teacher Training for Inclusive Education an experience from the University of Cantabria, Formación de profesores para la educación Inclusiva: Una experiencia de la Universidad de Cantabria. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 1010-1013.

<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12246>

Salceda, M., & Ibáñez, A. (2015). Adaptación del Index for Inclusion al ámbito de la Educación Superior: Estudio preliminar. *Revista Intangible Capital*, 11(3), 508-545.

<https://www.redalyc.org/pdf/549/54941394012.pdf>

Sandoval, M., Simón, C., & Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276. doi:10.5209/RCED.57266

San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00020.pdf>

- Sebastian, C., & Scharager, J. (2007). Diversidad y educación superior: algunas reflexiones iniciales. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 19-36. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n26.231>
- Serajul, F., & Mundia, L. (2012). Comparison of brunei preservice student teachers' attitudes to inclusive education and specific disabilities: Implications for teacher education. *Journal of Educational Research*, 105(5), 366-374. doi:10.1080/00220671.2011.627399
- Shkutina, L. A., Rymkhanova, A. R., Mirza, N. V., Ashimkhanova, G. S., & Alshynbekova, G. K. (2017). Human resource is a key factor in the successful implementation of the inclusive education system. *Science for Education Today*, 7(1), 21-33. <http://en.sciforedu.ru/article/2051>
- Sillard, M., Garay, M., & Troncoso, I. (2018). Análisis al nuevo sistema de admisión escolar en Chile: la región de Magallanes como experiencia piloto. *Calidad en la Educación*, 49, 112-136. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n49/0718-4565-caledu-49-00112.pdf>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*, 37, 95-113. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a07.pdf>
- Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, M. I., & Sanz, 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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5986222>