

FORMACIÓN INICIAL DE LAS PERSONAS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN: ¿UNA MIRADA HACIA LA INCLUSIÓN?

Initial training of educational professionals: A look at inclusion?

Laia Vila-Sellés

Patricia Olmos Rueda

Universitat Autònoma de Barcelona

laia.vila.selles@uab.cat

© The Author(s) 2025

Vol. 18, nº 2 (diciembre 2025)

Fechas recepción 1/09/2025

Fecha Aceptación 30/11/2025

Como citar este artículo:

Vila-Sellez, L. (2025) Formación inicial de las personas profesionales de la educación: ¿Una mirada hacia la inclusión? *Revista de Educación Inclusiva*, Vol 18, nº 2, pp. 160-184

Resumen

En una sociedad diversa, la inclusión es un valor fundamental y una responsabilidad social ineludible. Las personas profesionales de la educación deben estar capacitadas para promover la inclusión, entendida como el proceso de atender las necesidades variadas del alumnado. Con un diseño descriptivo-interpretativo, este trabajo analiza la percepción del estudiantado universitario en Facultades de Ciencias de la Educación sobre la inclusión, y su concepción en las instituciones de educación superior. Mediante cuestionario diseñado ad-hoc, se recogen datos de 471 estudiantes de diferentes grados educativos en cuatro universidades catalanas. Los resultados indican que, en general, el estudiantado comprende la inclusión como un proceso integral que abarca equidad y diversidad, aunque esta comprensión varía entre programas. Asimismo, el estudiantado reconoce la importancia de los principios inclusivos (reconocimiento de la diversidad como universal, inclusión como única mirada en respuesta al estudiantado, personalización del aprendizaje, equidad e igualdad de oportunidades, participación y corresponsabilidad, y formación del profesorado), pero percibe una discrepancia en la percepción de estos principios, que varía según género, curso académico y presencia de necesidades específicas de apoyo educativo (NEE/NESE). El estudiantado de cursos superiores presenta una comprensión más sofisticada de la inclusión, mientras que quienes identifican NEE/NESE muestran mayor conciencia sobre las barreras universitarias. Estos datos subrayan una brecha entre la teoría inclusiva y su aplicación en las universidades, sugiriendo nuevas líneas de investigación para comprender las razones de esta brecha y para mejorar las políticas institucionales y la formación inicial en inclusión de las personas profesionales de la educación.

Palabras clave: Educación superior, formación inicial inclusiva, inclusión, principios inclusivos, profesionales de la educación.

Abstract

In a diverse society, inclusion emerges as a fundamental value and an inescapable social responsibility. Educational professionals need to be trained to promote inclusion, understood as the process of addressing the diverse needs of all students. With a descriptive-interpretive design, this study analyses university students' perceptions of inclusion and their understanding of inclusion in higher education institutions. An ad hoc questionnaire was used to collect data from 471 students from different educational programmes in four Catalan universities. The results show that, in general, students understand inclusion as an integrated process that encompasses equity and diversity, although this understanding varies between programmes. Furthermore, students recognise the importance of inclusive principles (recognition of diversity as universal, inclusion as the only response to students, personalised learning, equity and equal opportunities, participation and shared responsibility, and teacher training), but perceive a discrepancy in how these principles are understood, which varies according to gender, academic year and the presence of special educational needs (SEN). In particular, students in higher years show a more sophisticated understanding of inclusion, while those with SEN are more aware of barriers at university. These data highlight a gap between inclusion theory and its actual application in universities and suggest new lines of research to better understand the causes of this gap and to improve institutional policies and initial teacher training in inclusion for future educational professionals.

Key words: higher education, inclusive initial training, inclusion, inclusive principles, education professionals.

1. Introducción

En una sociedad cada vez más diversa, la inclusión se erige como un valor fundamental y una responsabilidad social ineludible. Así lo establece la Agenda 2030 en su Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que insta a garantizar una educación inclusiva para todas las personas.

La educación inclusiva es un proceso que busca responder a la diversidad de necesidades del estudiantado (Ocampo, 2022; UNESCO, 1994). Su enfoque se basa en garantizar que toda persona, independientemente de sus características personales, sociales o académicas, pueda participar plenamente en el proceso educativo. Para lograrlo, es necesario incorporar principios como la accesibilidad, la participación democrática y la aceptación de la diversidad como valores educativos esenciales (Ainscow & Miles, 2020). Este enfoque está alineado con el ODS 4, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas (UNESCO, 2021). El enfoque inclusivo precisa de atender unos principios básicos vinculados con: (a) el reconocimiento de la diversidad como un fenómeno universal (Arnaiz, 2000; UNESCO, 2020); (b) la adopción de una mirada única y la personalización del aprendizaje para

responder a las necesidades individuales de todo el estudiantado (Beltrán, 2024; Moreno, 2020; Serrano & Moreno-García, 2024; Tomlinson, 2017); (c) la participación activa y la corresponsabilidad de todas las partes interesadas en el proceso educativo (Booth et al., 2019).

Avanzar en esta dirección exige a los centros educativos estar preparados para afrontar la diversidad del alumnado, lo que implica transformaciones profundas en el currículo, en los contenidos, en los enfoques, o en las estrategias de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) (Schuelka & Johnstone, 2021) y, sobre todo, una corresponsabilidad entre el colectivo de profesionales de la educación para asegurar el éxito de todas las personas. Según Moliner (2013), la inclusión educativa requiere cambios sistémicos que van más allá de los ajustes curriculares. Implica un compromiso conjunto por parte de todo el personal educativo para generar entornos de aprendizaje que permitan a cada estudiante alcanzar su máximo potencial. La implementación exitosa de las prácticas inclusivas (que deben responder a los principios apuntados) depende de un principio clave (a veces crítico) como es la formación del profesorado (Florian & Black-Hawkins, 2019). La formación inicial y continua del profesorado desempeña un papel crucial en la promoción de oportunidades de crecimiento colectivo y en el desarrollo de proyectos educativos inclusivos compartidos.

Docentes y profesionales de la pedagogía y de la educación social desempeñan un papel esencial en la construcción de una sociedad más inclusiva. Sin embargo, para que puedan responder adecuadamente a las necesidades del estudiantado, es crucial que reciban una formación inicial que garantice su inclusión y les capacite en esta materia. Como sostienen Day y Gu (2012), la formación para las personas profesionales de la educación no debe centrarse exclusivamente en aspectos técnicos, sino también en la construcción de una identidad profesional que valore y respete la inclusión. Triviño-Sabando (2021) refuerza esta idea al señalar la necesidad de dotar a las futuras personas profesionales de herramientas y actitudes que les permitan abordar la diversidad educativa de manera efectiva.

La formación inicial en el ámbito de la educación es clave para garantizar que las futuras personas profesionales puedan enfrentar los desafíos de la inclusión. Estudios han demostrado que una formación inclusiva fortalece la autoeficacia de los docentes, mejora sus competencias en estrategias pedagógicas diferenciadas y facilita la gestión de las necesidades del estudiantado (Mintz & Wyse, 2021). Sin embargo, la insuficiente formación en pedagogía inclusiva sigue siendo un obstáculo central en la

formación docente; por ejemplo, un elevado número de profesionales afirman no sentirse preparados para atender la diversidad en el aula (Cardona, 2009; Izuzquiza et al., 2015) debido a la falta de formación específica en sus estudios universitarios (Forlin & Loreman, 2019). Además, la ausencia de recursos adaptados y apoyo especializado representa otra barrera para la inclusión de estudiantes con necesidades especiales o discapacidades (Ebersold, 2021).

Se subraya, por lo tanto, la urgencia de revisar los planes de estudio en las Facultades de Educación para que la formación en competencias inclusivas sea una prioridad (Nistal et al., 2023).

Una formación inicial en inclusión debe identificar unos componentes claves: (a) el conocimiento normativo, la formación debe incluir aspectos normativos como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) y las directrices del ODS 4, que establecen estándares internacionales para la inclusión educativa (Schuelka & Johnstone, 2021); (b) incluir estrategias pedagógicas inclusivas, los programas de formación deben incorporar metodologías como el aprendizaje cooperativo, la diferenciación del currículo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el uso de tecnologías accesibles (Black-Hawkins & Florian, 2019; Meyer et al., 2021); (c) el desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad. Es fundamental que los futuros docentes reflexionen sobre sus creencias y prácticas, adoptando una mentalidad abierta y receptiva hacia la inclusión (Forlin, 2019).

Una preparación adecuada en inclusión no solo dota de habilidades esenciales para gestionar la diversidad, sino que también influye en el desarrollo profesional a largo plazo (Tomlinson, 2017). Por ello, la formación inicial del profesorado debe incorporar enfoques críticos y reflexivos que cuestionen las prácticas excluyentes y promuevan una educación equitativa y de calidad para todo el estudiantado (Ruiz & Herrera, 2023).

En este sentido, las universidades desempeñan un papel crucial. Como sostienen Gil-Álvarez et al. (2023), una universidad inclusiva debe promover políticas que aseguren la igualdad de oportunidades y al respecto, se han logrado avances en la inclusión universitaria mediante políticas de equidad en el acceso y participación de estudiantes provenientes de diversos contextos socioeconómicos y culturales, con especial atención a grupos vulnerables, como minorías étnicas (Williams & Turner, 2023) y aquellos con trayectorias educativas diversas (Alvarez et al., 2023; Paz-Maldonado et al., 2025).

No obstante, persisten desafíos significativos que dificultan la plena implementación de la educación inclusiva en el ámbito universitario, barreras que limitan el acceso equitativo a los recursos, a los apoyos necesarios, a la participación y al aprendizaje (Zaragoza & Molina, 2022); véase, falta de formación docente en estrategias inclusivas reduce la capacidad de las instituciones para atender a todo el estudiantado (López et al., 2021), escasez de recursos especializados que limita la integración del estudiantado con necesidades específicas (García & Fernández, 2023), ausencia de políticas institucionales claras que impide la coordinación efectiva entre actores educativos y frena la implementación de medidas inclusivas (Martínez & Rodríguez, 2023).

Todo ello evidencia la necesidad de continuar desarrollando estrategias para eliminar tales obstáculos (Macchiarola et al., 2021), siendo crucial transformar las estructuras y prácticas universitarias, promoviendo un cambio de paradigma que involucre a docentes y a toda la comunidad universitaria (Pérez et al., 2022).

Proporcionar experiencias formativas que fomenten la reflexión crítica sobre la inclusión y la diversidad es esencial (Falcón y Arnaiz, 2017). Esto requiere una preparación académica integral que abarque conocimientos, valores, actitudes y habilidades necesarias para afrontar los retos de la educación inclusiva con confianza y competencia.

Desde esta perspectiva, el presente estudio se plantea las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué concepción tiene el estudiantado universitario de las Facultades de Ciencias de la Educación sobre la inclusión y sus principios durante su formación inicial? ¿Se identifican diferencias significativas en cuanto a la concepción sobre la inclusión del estudiantado en función de variables independientes sociodemográficas y académicas (género, curso, grado académico y requerimiento de necesidades educativas (NEE/NESE)?, planteándose como objetivo general analizar la concepción del estudiantado de las Facultades de Ciencias de la Educación sobre la inclusión educativa en el contexto universitario durante su formación inicial. De este objetivo general se derivan dos específicos: a) Explorar las concepciones sobre inclusión educativa y sobre los principios inclusivos que se consideran fundamentales por parte del estudiantado de las Facultades de Ciencias de la Educación durante su formación inicial; b) Identificar si la concepción que el estudiantado de las Facultades de Ciencias de la Educación tiene respecto a la inclusión está condicionada por variables sociodemográficas y académicas.

2. Método

Este estudio forma parte de una investigación más amplia que, desde una perspectiva que incluye las dimensiones de cultura, políticas y prácticas, busca analizar el tratamiento que se hace de la inclusión en las Facultades de Ciencias de la Educación del contexto catalán, para generar propuestas de mejora que contribuyan al aumento de la calidad de la formación inicial del futuro colectivo de profesionales de la educación en materia de inclusión.

El presente trabajo se enmarca en la primera fase de la investigación, la cual sigue un diseño descriptivo - interpretativo que permite conocer las percepciones del estudiantado universitario, de las Facultades de Ciencias de la Educación del contexto catalán, en cuanto a la inclusión en la institución de educación superior. La metodología descriptiva-interpretativa es especialmente adecuada para este tipo de estudios porque permite una comprensión detallada tanto de los conocimientos, como de las percepciones subjetivas del estudiantado (Creswell & Poth, 2021; Flick, 2021). A través de este enfoque, se pretende identificar cómo el colectivo de futuras personas profesionales de la educación percibe la educación inclusiva y qué principios reconocen durante su formación inicial que les van a permitir enfrentar los desafíos de la diversidad en sus aulas.

2.1. Muestra participante

Mediante técnica de muestreo probabilístico por conglomerados, se selecciona la muestra de este trabajo, un total de 471 estudiantes matriculados y matriculadas en los grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social, Pedagogía y en el Doble Grado de Educación Infantil y Educación Primaria en cuatro universidades catalanas, concretamente de 3º, 4º y 5º curso —para así asegurar que las personas participantes tienen conocimiento y experiencia con la institución—, logrando así una perspectiva amplia y diversa sobre el conocimiento y la percepción de los recursos inclusivos, lo que resulta fundamental para una interpretación holística de los resultados (Etikan, 2021).

La distribución muestral de las personas participantes queda constituida de la siguiente manera, (véase Tabla 1).

Tabla 1.

Distribución muestral

Categoría	Variable	Número	Porcentaje
Grado	Educación Infantil	80	17%
	Educación Primaria	173	36,7%
	Educación Social	74	15,7%
	Pedagogía	72	15,3%
	Educación Infantil y Educación Primaria	72	15,3%
Curso	3º	224	47,6%
	4º	211	44,8%
	5º	36	7,6%
Género	Femenino	349	74,1%
	Masculino	92	19,5%
	No binario	26	5,5%
	Otros	4	0,9%
NEE/NESE	Sí	116	24,6%
	No	355	75,4%

La diversidad de las personas participantes, en términos de especialización y experiencia académica, permite una evaluación más completa de cómo se perciben y valoran los recursos inclusivos en las diferentes áreas de la educación (Smith, 2022).

2.2. Instrumento de recogida de información

Tomando como referente investigaciones previas sobre inclusión educativa y en la adaptación de herramientas validadas en estudios recientes (Ainscow, 2020; Booth et al., 2022; McLeskey et al., 2021), se ha procedido al diseño de un cuestionario ad hoc, teniendo en cuenta herramientas previas de mediación inclusiva como el Índice para la Inclusión (Booth & Ainscow, 2006) y el modelo ORACLE (Gairín & Castro, 2021). El cuestionario consta de 14 ítems distribuidos en tres secciones principales (datos sociodemográficos y académicos, definición de inclusión y reconocimiento de principios inclusivos) y asociados a 14 variables de análisis, tal y como se recoge en la Tabla 2.

Tabla 2

Sistema de categorías, variables e ítems.

Categoría	Variables	Ítems
Datos generales	Género	4
	Grado	
	Curso académico	
	Necesidades educativas	
Definición de inclusión	Tendencia actual aplicado a personas con discapacidad	4
	Actitud hacia las personas con NEEs	
	Propósito para tener en cuenta para el futuro	
	Proceso que implica a toda la comunidad educativa	
Principios inclusivos	Reconocimiento de la diversidad como universal	6
	Inclusión como única mirada en respuesta al estudiantado	
	Personalización del aprendizaje	
	Equidad e igualdad de oportunidades	
	Participación y corresponsabilidad	
	Formación del profesorado	

La sección ‘Definición de inclusión’ incluye una pregunta cerrada diseñada para conocer qué entiende el estudiantado por inclusión a nivel conceptual; si la asocian a una tendencia actual referida sólo a las personas con discapacidad, a una actitud hacia las personas con necesidades educativas específicas, a un propósito que tener en cuenta en un futuro, o a un proceso que engloba toda la comunidad educativa. La sección ‘Reconocimiento de principios inclusivos’ considera los principios inclusivos del reconocimiento de la diversidad como universal, la inclusión como única mirada en respuesta al estudiantado, la personalización del aprendizaje, la equidad e igualdad de oportunidades, la participación y corresponsabilidad y la formación del profesorado (Ainscow & Miles, 2020; Schuelka & Johnstone, 2021; UNESCO, 2020; Florian, 2019). Para garantizar su fiabilidad, así como su claridad, relevancia y adecuación al contexto del estudio (Bryman, 2022), previamente a su aplicación, el instrumento fue sometido a doble proceso de validación: externa del contenido —evaluación externa por

ocho personas expertas en inclusión (V de Aiken = 0,98)—; fiabilidad interna —prueba piloto con una treintena de estudiantes (α = 0,72) —.

Asimismo, el cuestionario también fue sometido a consideración del Comité de Ética de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), dando su aprobación en términos de ética para poderlo usar cómo instrumento de recogida de datos.

2.3. Procedimiento y análisis de datos

El instrumento fue aplicado durante el segundo semestre del curso académico 2023/2024. Los cuestionarios se administraron en formato online, utilizando plataformas digitales seguras proporcionadas por las universidades participantes. Se aseguró la confidencialidad de las respuestas y se informó a las personas participantes sobre los objetivos del estudio, obteniendo su consentimiento informado antes de participar en la investigación. El diseño online del cuestionario facilitó la participación de estudiantes de diferentes ubicaciones geográficas, asegurando una mayor diversidad en la muestra (Evans & Mathur, 2022).

Los datos fueron analizados estadísticamente utilizando el software SPSS (versión 29.0.2.0(20)), aplicando descriptivos para explorar la distribución de las respuestas (medias y frecuencias) e inferenciales no paramétricos (Chi-Cuadrado) para identificar diferencias significativas en función de variables sociodemográficas y académicas, permitiendo caracterizar el conocimiento, las percepciones y las concepciones del estudiantado sobre los recursos y los servicios inclusivos (Pallant, 2022).

3. Resultados

Los resultados se presentan siguiendo un patrón descriptivo e inferencial, estructurándose en dos subapartados de acuerdo con los objetivos que este trabajo plantea: (1) definición de inclusión; (2) reconocimiento de los principios inclusivos.

3.1. Definición de inclusión

Después de preguntar al estudiantado sobre qué definición de inclusión concuerda más con el concepto que tiene sobre ésta, en su mayoría entienden que la inclusión es un ‘proceso que implica toda la comunidad educativa y que engloba los conceptos de equidad y diversidad’, tal y como muestra la tabla 3.

Tabla 3

Definición de inclusión

Definición de inclusión	Nº estudiantes	%
Tendencia actual en la educación que sólo tiene repercusión en los centros de educación obligatoria y que consiste en hacer participar a las personas con discapacidad	8	1,7%
Actitud que se centra en hacer partícipes de la educación a las personas que presentan unas necesidades educativas específicas	70	14,9%
Proceso que implica toda la comunidad educativa y que engloba los conceptos de equidad y diversidad	311	66%
Propósito previsto para el futuro de tener en cuenta a toda persona que entra en el sistema educativo	82	17,4%

El 66% del estudiantado coincide con esta definición integral de inclusión, lo que subraya la importancia de una visión holística en el contexto educativo. En contraste, un porcentaje menor del estudiantado (14,9%) asocia la inclusión con una ‘actitud centrada en hacer partícipes de la educación a las personas que presentan necesidades educativas específicas’. Este grupo de estudiantado parece tener una percepción más limitada de la inclusión, enfocándose principalmente en la respuesta a las necesidades individuales. Por otro lado, un 17,4% concibe la inclusión como un propósito proyectado hacia el futuro, en el que se contempla la inclusión de todas las personas dentro del sistema educativo. Un porcentaje ínfimo (apenas el 1,7%) considera la inclusión como una tendencia actual con impacto exclusivamente en los centros de educación obligatoria, centrada en la participación de personas con discapacidad.

Al analizar los resultados según los datos demográficos se observa que, según el *grado* académico, hay una tendencia generalizada a entender la inclusión como un ‘proceso que implica a toda la comunidad educativa y que engloba los conceptos de equidad y diversidad’. Esta definición es la más respaldada en todos los grados, con porcentajes que oscilan entre el 50% y el 78,8%. Destaca especialmente el alto respaldo del estudiantado de Pedagogía (78,8%), el doble grado (69,4%), Educación Social (67,6%) y Educación Primaria (66,5%), lo que sugiere que en estas áreas se concibe la inclusión como un principio estructural de la educación.

En contraste, el estudiantado de Educación Infantil presenta el porcentaje más bajo de adhesión a esta visión (50%), lo que indica una menor tendencia a comprender

la inclusión de manera integral. En este mismo grupo, un 22,5% define la inclusión como una actitud dirigida solo a estudiantes con necesidades educativas específicas, lo que representa el porcentaje más alto de esta visión entre todos los grados.

Otro dato relevante es la baja prevalencia de la idea de que la inclusión es únicamente una tendencia centrada en la discapacidad, con valores del 2,8% (Pedagogía), 2,5% (Educación Infantil), 2,3% (Educación Primaria) o incluso nulos en algunos grados (Educación Social y Educación Infantil y Primaria, 0%). Este dato indica que la mayoría del estudiantado no asocia la inclusión exclusivamente con la discapacidad, sino con una visión más amplia y equitativa.

Tabla 4

Tabla cruzada Grado y Definición de inclusión

Definición inclusión	Grado					Total
	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Social	Pedagogía	Educación Infantil y Primaria	
Tendencia actual en la educación que sólo tiene repercusión en los centros de educación obligatoria y que consiste en hacer participar a las personas con discapacidad	2,5%	2,3%	0%	2,8%	0%	1,7%
Actitud que se centra en hacer partícipes de la educación a las personas que presentan unas necesidades educativas específicas	22,5%	16,2%	18,9%	5,6%	8,3%	14,9%
Proceso que implica toda la comunidad educativa y que engloba los conceptos de equidad y diversidad	50%	66,5%	67,6%	78,8%	69,4%	66%
Propósito previsto para el futuro de tener en cuenta a toda persona que entra en el sistema educativo	25%	15%	13,5%	13,9%	22,2%	17,4%

La percepción de la inclusión también varía según el *curso académico*. El estudiantado de quinto curso muestra la mayor tendencia a entender la inclusión como un proceso

comunitario, con un 88,9% adoptando esta postura, mientras que el 11,1% restante la define como un propósito futuro para considerar a todas las personas en el sistema educativo. En el tercer curso, se observa la mayor diversidad de opiniones: un 3,6% percibe la inclusión como una tendencia actual limitada a los centros de Educación obligatoria, un 18,8% la define como una actitud, un 59,8% la ve como un proceso y un 48,8% considera que es un propósito para el futuro.

Tabla 5

Tabla cruzada Curso y Definición de inclusión

Definición de inclusión	Curso			Total
	3º	4º	5º	
Tendencia actual en la educación que sólo tiene repercusión en los centros de educación obligatoria y que consiste en hacer participar a las personas con discapacidad	3,6%	0%	0%	1,7%
Actitud que se centra en hacer partícipes de la educación a las personas que presentan unas necesidades educativas específicas	18,8%	13,3%	0%	14,9%
Proceso que implica toda la comunidad educativa y que engloba los conceptos de equidad y diversidad	59,8%	68,7%	88,9%	66%
Propósito previsto para el futuro de tener en cuenta a toda persona que entra en el sistema educativo	17,9%	18%	11,1%	17,4%

Se aprecia también una notable tendencia entre estudiantes que presentan alguna necesidad educativa que requiere apoyo específico. Este grupo tiende a coincidir más con la definición de inclusión como un proceso que implica a toda la comunidad educativa, con un 74,2% respaldando esta visión. Además, un 17,2% lo considera un propósito para el futuro, y solo un 8,6% lo define como una actitud hacia las personas con necesidades educativas específicas.

Tabla 6

Tabla cruzada NEE/NESE y Definición de inclusión

Definición de inclusión	NEE/NESE		Total
	No	Sí	
Tendencia actual en la educación que sólo tiene repercusión en los centros de educación obligatoria y que consiste en hacer participar a las personas con discapacidad	2,3%	0%	1,7%
Actitud que se centra en hacer partícipes de la educación a las personas que presentan unas necesidades educativas específicas	16,9%	8,6%	14,9%
Proceso que implica toda la comunidad educativa y que engloba los conceptos de equidad y diversidad	63,4%	74,1%	66%
Propósito previsto para el futuro de tener en cuenta a toda persona que entra en el sistema educativo	17,5%	17,2%	17,4%

Complementariamente, respecto a la definición de inclusión, los resultados del análisis de Chi-Cuadrado revelan una asociación significativa ($p < 0.05$) en las definiciones de inclusión que la muestra participante considera en función del *grado* educativo ($p = 0,019$) y la identificación de alguna *necesidad educativa* ($p = 0,042$). También se identifican diferencias significativas en función del *curso* académico ($p = 0,001$) que, de manera generalizada, perciben la inclusión como un proceso que involucra a toda la comunidad educativa.

Se observa como en los niveles de Educación Infantil y Primaria, la inclusión se percibe como un proceso que involucra a toda la comunidad educativa, mientras que, en Educación Social y Pedagogía la percepción de la inclusión responde a un proceso integral que refleja una comprensión más teórica y profunda de los conceptos de equidad y diversidad. Asimismo, estudiantes que identifican alguna necesidad educativa perciben, en su mayoría, el concepto de inclusión como un proceso que engloba toda la comunidad educativa y los conceptos de equidad y diversidad, en tanto que el estudiantado que no identifica NEE presenta una concepción de la inclusión vinculada a una actitud que se centra en hacer partícipes de la educación universitaria a las personas que presentan unas necesidades educativas específicas.

3.2. Reconocimiento de principios inclusivos

El análisis de los principios inclusivos percibidos por el estudiantado de las Facultades de Ciencias de la Educación revela una comprensión diversa y matizada de lo que implica la inclusión educativa, tal y como se presenta en la Tabla 7.

Tabla 7

Tabla Principios inclusivos

Principio inclusivo	Nº estudiantes	% estudiantes
Reconocimiento de la diversidad como universal	425	90,2%
Inclusión como única mirada en respuesta al estudiantado	184	39,1%
Personalización del aprendizaje	385	81,7%
Equidad e igualdad de oportunidades	449	95,3%
Participación y corresponsabilidad	391	83%
Formación del profesorado	251	53,3%

El estudiantado destaca varios principios que considera fundamentales para la inclusión. El principio de ‘equidad e igualdad de oportunidades’ es el más ampliamente reconocido, con un 95,3% señalándole como esencial para la inclusión. El ‘reconocimiento de la diversidad como universal’ también es ampliamente percibido como un principio inclusivo, con un 90,2% del estudiantado que lo respalda. La ‘personalización del aprendizaje’, otro principio clave, es reconocida por el 81,7% del estudiantado. La ‘participación y corresponsabilidad’ también son principios considerados fundamentales por un 83% del estudiantado, que los reconoce como parte esencial de la inclusión. En contraste, tan solo un 53,3% identifica ‘la formación del profesorado’ como un principio inclusivo.

En cuanto a la percepción de los principios inclusivos en función del *género*, se aprecia una menor conciencia del reconocimiento de la diversidad como un hecho universal por parte de la muestra identificada con género masculino; un 84,4% apoya esta idea, en comparación con el 100% de las personas no binarias y aquellas que se identifican con otros géneros diferentes al masculino y al femenino. Además, estas últimas también muestran una percepción del 100% en cuanto a la inclusión como la única mirada en respuesta al estudiantado, mientras que solo el 30,4% de las personas identificadas con género masculino reconoce este principio.

Los resultados del análisis de Chi-Cuadrado revelan asociaciones significativas entre el género y dos principios educativos: ‘La Inclusión como la Única Mirada en respuesta al estudiantado’ y la ‘Formación del Profesorado’.

Tabla 8

Tabla Prueba Chi-Cuadrado Género y Principios inclusivos

Principio Inclusivo	Chi-cuadrado de Pearson	gl	Significación Asintótica (bilateral)
Reconocimiento de la Diversidad como universal	6,490	3	0,029
La Inclusión como la Única Mirada en respuesta al estudiantado	9,828	3	0,011
Personalización del Aprendizaje	3,897	3	0,215
Equidad e igualdad de oportunidades	1,677	3	0,381
Participación y Corresponsabilidad	4,343	3	0,145
Formación del Profesorado	8,532	3	0,018

En ambos casos, son las mujeres las que tienden a valorar más tanto el principio de ‘inclusión como única mirada en respuesta al estudiantado’ ($p = 0,011$), como la importancia de la ‘formación continua del profesorado’ ($p = 0,018$).

El análisis por *grado académico* permite destacar que el estudiantado del grado de Pedagogía es el que menos percibe el reconocimiento de la diversidad como un hecho universal con un 77,8%, mientras que el 100% del estudiantado del doble grado en Educación Infantil y Primaria lo reconoce como un principio inclusivo. Por otro lado, los grados de Pedagogía y Educación Social son los que más reconocen el principio de la inclusión como única mirada en respuesta al estudiantado, con un 52,8% y un 48,6% respectivamente, mientras que Educación Infantil es el que menos lo reconoce con un 30%. El estudiantado de Educación Infantil reconoce, en su totalidad, el principio de equidad e igualdad de oportunidades como principio inclusivo, mientras que el grado de Pedagogía es el que, en comparativa con el resto, menos lo hace, con un 88,9%.

Tabla 9

Tabla cruzada Grado y Principios Inclusivos

Principio Inclusivo	Grado					Total
	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Social	Pedagogía	Educación Infantil y Primaria	
Reconocimiento de la Diversidad como universal	87,5%	89,6%	97,3%	77,8%	100%	90,2%
La inclusión como única mirada en respuesta al estudiantado	30%	34,7%	48,6%	52,8%	36,1%	39,1%
Personalización del aprendizaje	80%	75,7%	86,5%	83,3%	91,7%	81,7%
Equidad e igualdad de oportunidades	100%	96,5%	91,9%	88,9%	97,2%	95,3%
Participación y corresponsabilidad	82,5%	87,3%	73%	80,6%	86,1%	83%
Formación del profesorado	37,5%	54,9%	64,9%	52,8%	55,6%	53,3%

El análisis de chi-cuadrado revela una asociación significativa entre los grados y el reconocimiento de la diversidad como un hecho universal ($p < 0,001$). En este caso, el grado de Educación Social presenta la mayor proporción de respuestas afirmativas, seguido por Educación Primaria y Educación Infantil. Existe una asociación significativa entre los grados y la "inclusión como única mirada en respuesta al estudiantado" ($p = 0,011$), donde Educación Infantil y Educación Primaria muestran una mayor aceptación de este principio. La 'personalización del aprendizaje' también muestra una asociación significativa con los grados ($p = 0,035$), destacándose especialmente en Educación Social y Pedagogía. La "equidad e igualdad de oportunidades" es ampliamente aceptada en todos los grados, con una asociación significativa ($p = 0,008$), pero con una mayor prevalencia en Educación Primaria y Educación Social. Finalmente, la 'formación del profesorado' muestra una asociación

significativa con los grados ($p = 0,015$), siendo los grados de Educación Infantil y Educación Primaria los que más destacan en este principio.

Tabla 10

Tabla Prueba Chi-Cuadrado Grado y Principios Inclusivos

Principio Inclusivo	Chi-cuadrado de Pearson	gl	Significación Asintótica (bilateral)
Reconocimiento de la Diversidad como universal	25,417	4	0,000
La Inclusión como la Única Mirada en respuesta al estudiantado	12,964	4	0,011
Personalización del Aprendizaje	10,353	4	0,035
Equidad e igualdad de oportunidades	13,731	4	0,008
Participación y Corresponsabilidad	8,341	4	0,080
Formación del Profesorado	12,335	4	0,015

El *curso académico* también presenta diferencias porcentuales en el reconocimiento de los principios de inclusión. El estudiantado de tercer curso es el que menos cree que el ‘reconocimiento de la diversidad como un hecho universal’ sea un principio inclusivo, con un 83,9%. En contraste, el estudiantado de quinto curso es el que más reconoce ‘la inclusión como única mirada en respuesta al estudiantado’ como un principio inclusivo, con un 50%. En cuanto a la formación del profesorado, el estudiantado de quinto curso es el que más lo percibe como principio con el 61,1%.

Tabla 11

Tabla cruzada curso y Principios Inclusivos

Principio Inclusivo	Curso			Total
	3º	4º	5º	
Reconocimiento de la Diversidad como universal	83,9%	96,2%	94,4%	90,2%
La inclusión como única mirada en respuesta al estudiantado	40,2%	36%	50%	39,1%
Personalización del aprendizaje	84,8%	77,3%	88,9%	81,7%
Equidad e igualdad de oportunidades	94,6%	96,2%	94,4%	95,3%
Participación y corresponsabilidad	75%	91,5%	83,3%	83%
Formación del profesorado	54,5%	50,7%	61,1%	53,3%

El análisis inferencial desvela que estas diferencias porcentuales son significativas en el curso académico y el reconocimiento de la diversidad como un hecho universal ($p < 0,001$), donde el estudiantado de 4º y 5º es el que más valora este principio. El principio de la participación y corresponsabilidad ($p < 0,001$) también muestra unos resultados significativos, siendo el estudiantado de 4º y 5º el que más valora este principio. Es el estudiantado de cursos más avanzados el que más valora la participación y la corresponsabilidad. En el resto de los principios inclusivos, no se da una relación significativa con los cursos según el análisis de Chi-Cuadrado —formación del profesorado ($p = 0,456$); equidad e igualdad de oportunidades ($p = 0,717$); inclusión como única mirada en respuesta al alumnado ($p = 0,253$); personalización del aprendizaje ($p = 0,064$)—.

Tabla 12

Tabla Prueba Chi-Cuadrado Curso y Principios Inclusivos

Principio Inclusivo	Chi-cuadrado de Pearson	gl	Significación Asintótica (bilateral)
Reconocimiento de la Diversidad como universal	19,376	2	0,000
La Inclusión como la Única Mirada en respuesta al estudiantado	2,747	2	0,253
Personalización del Aprendizaje	5,506	2	0,064
Equidad e igualdad de oportunidades	0,667	2	0,717
Participación y Corresponsabilidad	820,904	2	0,000
Formación del Profesorado	1,573	2	0,456

En cuanto a la variable '*necesidades educativas*', los datos indican que aquellas personas con necesidades educativas específicas tienen una mayor percepción del reconocimiento de la diversidad como un hecho universal como principio inclusivo, con un 96,6% frente al 88,2% del estudiantado sin necesidades educativas específicas. Asimismo, el 93,1% del estudiantado con necesidades educativas específicas reconoce la personalización del aprendizaje como un principio inclusivo, en comparación con el 78% del estudiantado sin necesidades educativas específicas.

Tabla 13

Tabla cruzada NEE/NESE y Principios Inclusivos

Principio Inclusivo	Presencia de NEE/NESE		Total
	No	Sí	
Reconocimiento de la Diversidad como universal	88,2%	96,6%	90,2%
La inclusión como única mirada en respuesta al estudiantado	39,4%	37,9%	39,1%
Personalización del aprendizaje	78%	93,1%	81,7%
Equidad e igualdad de oportunidades	94,9%	96,6%	95,3%
Participación y corresponsabilidad	82%	86%	83%
Formación del profesorado	51,5%	58,6%	53,3%

Los resultados de analizar el chi-cuadrado muestran que solamente hay diferencias significativas en la percepción de algunos principios educativos según la presencia o no de NEE/NESE en el estudiantado. Tal y como presenta la tabla 14, únicamente se encontró una asociación significativa entre la necesidad educativa y el principio de reconocimiento de la diversidad como universal ($p = 0.008$), siendo el estudiantado con NEE el que más valora este principio, así como entre la necesidad educativa y el principio de personalización del aprendizaje ($p < 0.001$), destacándose nuevamente el estudiantado con NEE en su mayor valoración de este principio.

Tabla 14

Tabla Prueba Chi-Cuadrado NEE/NESE y Principios Inclusivos

Principio Inclusivo	Chi-cuadrado de Pearson	gl	Significación Asintótica (bilateral)
Reconocimiento de la Diversidad como universal	6,972	1	0,008
La Inclusión como la Única Mirada en respuesta al estudiantado	0,083	1	0,773
Personalización del Aprendizaje	13,313	1	0,000
Equidad e igualdad de oportunidades	0,517	1	0,472
Participación y Corresponsabilidad	1,112	1	0,292
Formación del Profesorado	1,756	1	0,185

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio permiten analizar en profundidad cómo el estudiantado de las Facultades de Ciencias de la Educación concibe la inclusión educativa en el ámbito universitario. Se ha identificado que la inclusión es percibida como un principio clave dentro de la formación inicial, pero su conceptualización varía según factores sociodemográficos y académicos. Estos hallazgos plantean interrogantes sobre la evolución de la comprensión de la inclusión en la formación inicial y hasta qué punto las experiencias individuales y el contexto institucional afectan su percepción. Tal y como plantean Moriña (2022) y Bolívar (2021), la inclusión en la educación superior sigue estando mediada por estructuras tradicionales que dificultan su consolidación como un derecho efectivo. A continuación, se discuten estos hallazgos principales.

En cuanto a la conceptualización de la inclusión educativa, uno de los hallazgos más relevantes del estudio es que el estudiantado de Ciencias de la Educación tiende a concebir la inclusión educativa dentro de un enfoque integrador, enfocado en la eliminación de barreras y la adaptación de los entornos de aprendizaje. Sin embargo, persiste una visión compensatoria que prioriza el apoyo a determinados colectivos sin cuestionar otras de las estructuras educativas que generan desigualdad, evidenciando que muchas iniciativas de inclusión en la educación superior continúan operando bajo un modelo de integración que, aunque valora la diversidad, no transforma de manera significativa las instituciones educativas (Ainscow, 2020) y advirtiendo que la educación inclusiva debe ir más allá de la mera adaptación y requerir un cambio estructural basado en la justicia Social (Echeita y Duk, 2018).

La inclusión en la universidad no debe reducirse a medidas puntuales de apoyo, sino que debe estar integrada en la cultura institucional (Moriña, 2022). Los resultados de este estudio sugieren que la formación inicial de las futuras personas profesionales de la educación aún no logra consolidar esta perspectiva crítica, lo que refuerza la necesidad de una mayor sensibilización en torno a la inclusión como un proceso de transformación social y educativa.

En la misma línea, Bolívar (2021) destaca la importancia de concebir la inclusión como un eje central del currículo universitario, en lugar de un añadido en determinadas asignaturas durante la formación inicial. Sin embargo, los hallazgos de este estudio indican que el estudiantado todavía percibe la inclusión como una cuestión secundaria en su formación, lo que podría limitar su aplicación en la futura práctica profesional educativa. Una educación verdaderamente inclusiva requiere no solo

modificar las prácticas pedagógicas, sino también replantear las relaciones de poder dentro de la institución (Slee, 2018). En este sentido, la formación inicial debe fomentar una mirada más crítica y estructural, evitando reducir la inclusión a estrategias de adaptación individuales.

Los resultados de este estudio también evidencian que la percepción de la inclusión educativa varía según el género, el grado académico, el curso y la presencia de necesidades específicas de apoyo educativo de manera significativa. Por ejemplo, es el estudiantado de cursos superiores el que presenta una comprensión más sofisticada de la inclusión en comparación con quienes están en los primeros cursos, confirmando lo señalado por Florian y Black-Hawkins (2011), quienes sostienen que el contacto progresivo con debates y experiencias inclusivas contribuye a una mayor conciencia sobre el tema.

Sin embargo, Moriña (2022) advierte que este avance en la comprensión no siempre se traduce en un compromiso real con la transformación del entorno educativo. Esto sugiere que la formación en inclusión debe ir más allá de la transmisión de conocimientos y debe fomentar la participación activa del estudiantado en prácticas inclusivas concretas, independientemente de su condición o identidad, dado que la inclusión no debe percibirse como una responsabilidad exclusiva de ciertos colectivos, sino como un compromiso colectivo en la construcción de sociedades más equitativas (Slee, 2018). Esto implica que la formación inicial debe abordar de manera más equitativa la sensibilización hacia la inclusión, asegurando que todo el estudiantado, independientemente de su condición (asociada a género u otras variables), se implique en la promoción de una educación más justa.

Otro resultado relevante es que el estudiantado con NEE/NESE muestra una mayor conciencia sobre las barreras en la universidad. La experiencia personal con la exclusión o la discriminación genera una mayor comprensión de la importancia de la inclusión (Tomlinson, 2017) y desde un enfoque de justicia social, la educación inclusiva no puede diseñarse sin la participación activa de quienes han enfrentado barreras en el sistema educativo (Fraser, 2008). En este sentido, los resultados refuerzan la importancia de incluir las voces del estudiantado con NEE/NESE en el diseño de políticas inclusivas dentro de la universidad, algo que Moriña (2022) también subraya en sus investigaciones sobre inclusión en la educación superior.

Los resultados del estudio tienen implicaciones significativas para la transformación de la cultura institucional de las Facultades de Ciencias de la Educación

en relación con la inclusión. Aunque se observa una progresión en la comprensión de la inclusión a medida que avanza la formación, sigue siendo necesario fortalecer el enfoque crítico y práctico en la enseñanza de la inclusión. Es preciso transformar la cultura institucional para que la inclusión deje de ser vista como un tema secundario en la formación docente (Moriña, 2022). La inclusión no puede limitarse a una serie de estrategias dentro de asignaturas específicas, sino que debe integrarse transversalmente en todo el currículo (Florian, 2015).

La visión de la inclusión en el marco de la institución impacta en la manera en que se diseñan y ejecutan los programas de formación docente, afectando el desarrollo profesional de las futuras personas profesionales de la educación para enfrentar los retos de la inclusión. La formación inicial de estas personas debe incluir enfoques críticos y reflexivos donde el estudiantado no solo aprenda sobre inclusión, sino que también participe en procesos de cambio en sus propias instituciones (Bolívar (2021), que cuestionen las prácticas excluyentes y promuevan una educación equitativa y de calidad para todos y todas, desarrollando competencias que les permitan implementar metodologías inclusivas, evaluar el impacto de sus estrategias y promover la participación activa de todas las personas (Ruiz & Herrera, 2023). La educación inclusiva no puede ser un discurso vacío, sino una práctica transformadora que desafíe las estructuras de exclusión (Slee, 2018).

En conclusión, los resultados de este estudio evidencian que la concepción de la inclusión educativa en la universidad está condicionada por múltiples factores, desde la formación académica hasta la experiencia personal. Si bien se observa un avance progresivo en la comprensión de la inclusión a lo largo de la formación inicial, todavía existen desafíos para consolidar una visión más estructural y transformadora de la educación inclusiva.

No obstante, este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, no se han analizado en profundidad los factores que pueden influir en las percepciones del estudiantado sobre la inclusión, como el background educativo y académico, las experiencias previas, o los condicionantes personales, familiares, sociales y contextuales que podrían incidir en sus respuestas. La ausencia de estos indicadores impide una interpretación más profunda sobre los motivos que llevan a cada grupo a adoptar determinadas concepciones sobre la inclusión.

Además, este trabajo deja abiertas diversas líneas de investigación para futuros estudios. Sería relevante complementar estos resultados con el análisis de las dos secciones que

aún no han sido abordadas, con el fin de obtener una visión más completa y representativa. Asimismo, futuras investigaciones podrían profundizar en la influencia de factores externos en la percepción de la inclusión, incorporando metodologías cualitativas que permitan explorar en mayor detalle las experiencias y discursos del estudiantado.

Estos hallazgos refuerzan la necesidad de fortalecer la formación en inclusión desde un enfoque crítico y experiencial, asegurando que el estudiantado no solo comprenda la importancia de la equidad, sino que también adquiera las herramientas necesarias para construir entornos educativos más justos y accesibles para todo el mundo.

5. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., & Miles, S. (2020). *Inclusive education: Making sense of its origins, practices, and issues*. Routledge.
- Álvarez, J., Pérez, R., & Gómez, L. (2023). *Diversity and inclusion in higher education: Challenges and opportunities*. Springer.
- Arnaiz, P. (2000). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Narcea.
- Beltrán, M. (2024). *Innovación y diversidad en el aula: Estrategias inclusivas para el siglo XXI*. Editorial Académica.
- Black-Hawkins, K., & Florian, L. (2019). *Teachers as agents of inclusion: The role of professional development*. Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2019). *Index for inclusion: A guide to developing inclusive schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Cardona, C. (2009). *Formación docente e inclusión educativa: Retos y propuestas*. Revista de Educación Inclusiva, 2(1), 45-63.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2021). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Day, C., & Gu, Q. (2012). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Domínguez, A., Fernández, J., & Pérez, M. (2018). *La identidad docente en el marco de la educación inclusiva*. Revista de Educación, 19(2), 67-84.
- Ebersold, S. (2021). *Disability and inclusive education: Global perspectives and policy challenges*. Palgrave Macmillan.
- Etikan, I. (2021). *Sampling methodologies in qualitative research: Theoretical and practical perspectives*. Academic Press.
- Falcón, I., & Arnaiz, P. (2017). *La formación inicial del profesorado en inclusión educativa: Análisis y propuestas de mejora*. Narcea.
- Fernández, J. & Ortega, L. (2023). *Nuevas perspectivas sobre educación inclusiva: de la integración a la transformación educativa*. Revista de Educación Inclusiva, 16(2), 45-62.
- Flick, U. (2021). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.
- Florian, L. (2019). *Preparing teachers for inclusive education: Understanding principles and practices*. Cambridge University Press.

- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2019). *Exploring inclusive pedagogy: The role of teacher agency in promoting equity*. Journal of Inclusive Education, 12(3), 189-204.
- Forlin, C., & Loreman, T. (2019). *Inclusive education worldwide: Policy, practice, and research*. Springer.
- Gairín, J., & Castro, D. (2021). *El modelo ORACLE: Orientación y adaptación curricular en la educación inclusiva*. Narcea.
- García, M. & Fernández, P. (2023). *Barreras en la educación superior para el estudiantado con necesidades educativas especiales: un análisis de los recursos y apoyos disponibles*. Revista de Educación Inclusiva, 15(1), 88-104.
- Gil-Álvarez, A., Sánchez, R., & Pérez, T. (2023). *Universidades inclusivas: Estrategias y retos en la educación superior*. Ediciones Académicas.
- Hattie, J. (2017). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Izuzquiza, D., García, M., & Torres, F. (2015). *Formación docente en inclusión educativa: Percepciones y experiencias del alumnado universitario*. Revista de Pedagogía, 27(3), 54-76.
- López, D., Navarro, T. & Jiménez, C. (2021). *La formación docente en inclusión educativa: desafíos y oportunidades en la universidad*. Revista de Educación Inclusiva, 14(3), 75-90.
- Macchiarola, F., Romero, L., & Pérez, M. (2021). *Equidad y accesibilidad en la universidad: Un análisis comparativo*. Revista Internacional de Inclusión, 9(2), 33-56.
- Martínez, R. & Rodríguez, S. (2023). *Políticas institucionales y educación inclusiva en la universidad: un análisis de su implementación y eficacia*. Revista de Educación Inclusiva, 16(1), 33-49.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2021). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST.
- Mintz, J., & Wyse, D. (2021). *Inclusive education and teacher effectiveness: A global perspective*. Cambridge University Press.
- Moliner, O. (2013). *La educación inclusiva como transformación sistémica: Claves para su implementación efectiva*. Revista de Educación, 18(2), 47-62.
- Moreno, A. (2020). *Personalización del aprendizaje y educación inclusiva*. Editorial Pedagógica.
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Treaty Series, 2515, 3. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Nistal, P., Gutiérrez, S., & Ramos, L. (2023). *ODS 4 y educación inclusiva: Desafíos y perspectivas*. Ediciones Académicas.
- Ocampo, J. (2022). *El paradigma de la inclusión en la educación contemporánea*. Editorial Universitaria.
- Paz-Maldonado, R., Jiménez, H., & Torres, M. (2025). *Inclusión en la educación superior: Avances y desafíos para el futuro*. Springer.
- Pérez, A., Gómez, B. & Suárez, E. (2022). *Modelos tradicionales y contemporáneos de educación inclusiva: impacto en la formación del profesorado*. Revista de Educación Inclusiva, 15(2), 22-39.
- Ruiz, C. & Herrera, J. (2023). *Estrategias pedagógicas inclusivas y su impacto en la formación inicial del profesorado*. Revista de Educación Inclusiva, 16(2), 63-79.

- Sánchez, F. & Ramírez, L. (2021). *Diversidad e inclusión en la educación superior: un estudio sobre las percepciones del profesorado y del estudiantado*. Revista de Educación Inclusiva, 14(1), 12-28.
- Schuelka, M. J. (2009). *Inclusive education: Global perspectives and contemporary challenges*. Springer.
- Schuelka, M. J., & Johnstone, C. J. (2021). *The SAGE handbook of inclusion and diversity in education*. SAGE Publications.
- Serrano, R., & Moreno-García, M. (2024). *Atención a la diversidad en el aula: Estrategias innovadoras*. Editorial Educativa.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education: From policy to practice*. Routledge.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- Torres, F., Gutiérrez, A., & Martínez, P. (2023). *Educación equitativa e inclusiva: Investigaciones y tendencias actuales*. Editorial Universitaria.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Inclusive education: The way of the future*. UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Education for all: A global commitment*. UNESCO.
- Zaragoza, P. & Molina, G. (2022). *Retos y barreras en la educación inclusiva universitaria: una mirada desde la experiencia estudiantil*. Revista de Educación Inclusiva, 15(3), 101-117.