

Dimensiones de la educación inclusiva en voz del estudiante de ciclos formativos: el papel del liderazgo inclusivo

Dimensions of inclusive education in the voice of the vocational education student: the role of inclusive leadership

Dimensões da educação inclusiva na voz do aluno de formação profissional: o papel da liderança inclusiva

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3807>

M. Gloria Gallego-Jiménez
Universidad CEU San Pablo
España
gloria.gallegojimenez@ceu.es
ORCID: 0000-0003-4498-8869

Luis Manuel Rodríguez Otero
Universidad Autónoma de Sinaloa
Universidad Internacional de la Rioja
México/España
luismaotero@yahoo.es
ORCID: 0000-0002-1748-9303

Inmaculada Sánchez-Macías
Universidad de Valladolid
España
inmaculada.sanchez.macias@uva.es
ORCID: 0000-0002-8908-9333

Recibido: 15/04/24
Aprobado: 09/07/24

Cómo citar:
Gallego-Jiménez, M. G., Rodríguez Otero, L. M., & Sánchez-Macías, I. (2024). Dimensiones de la educación inclusiva en voz del estudiante de Ciclos formativos: el papel del liderazgo inclusivo. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3807>

Resumen

La inclusión en educación es el horizonte en el que se enmarca el sistema educativo español y con la que se pretende garantizar una educación de calidad para todos, atendiendo las características de los alumnos. Se realizó una investigación mixta con el objetivo de determinar las dimensiones a través de las cuales el alumnado de formación profesional construye el imaginario sobre la educación inclusiva. Se seleccionó una muestra de 1.070 alumnos, a través de un muestreo aleatorio simple, y se aplicó un cuestionario autoadministrado sobre la percepción de la educación inclusiva. Se realizó un análisis descriptivo de frecuencias con base en las dimensiones: educativa, axiológica, política, cultural y social. En esta última dimensión se detecta cómo los estudiantes perciben y experimentan el liderazgo inclusivo y diverso entre sus pares y cómo esto influye en su visión de la educación inclusiva en general. Asimismo, se abordó un análisis de medidas de tendencia central con base en las características sociodemográficas. Los resultados mostraron que las dimensiones social y política son las más referidas por la muestra. Asimismo, se comprobó que los alumnados que poseen un imaginario más completo sobre la educación inclusiva son: las mujeres, la muestra que cursa un ciclo formativo de grado superior, los que residen ámbito urbano, los de centros concertados y los que cursan un ciclo del área de artes.

Abstract

Inclusive education is the overarching framework of the Spanish educational system, aiming to ensure quality education for all, considering the characteristics of students. A mixed investigation was conducted to determine the dimensions through which Vocational Education students construct their perception of inclusive education. A sample of 1,070 students was selected via simple random sampling, and a self-administered questionnaire on the perception of inclusive education was employed. Descriptive frequency analysis was conducted based on educational, axiological, political, cultural, and social dimensions. In this latter dimension, it was observed how students perceive and experience inclusive and diverse leadership among their peers and how this influences their overall vision of inclusive education. Additionally, an analysis of central tendency measures was pursued based on sociodemographic characteristics. The results indicated that the social and political dimensions were the most referenced by the sample. Furthermore, it was evidenced that students who possess a more comprehensive idea regarding inclusive education are women, those enrolled in higher-level vocational training programs, urban residents, attendees of privately run institutions, and those pursuing arts-related courses.

Palabras clave:

formación profesional, encuesta, liderazgo inclusivo, liderazgo diverso, dimensión política y social.

Keywords:

vocational training, surveys, inclusive leadership, diverse leadership, political and social dimension.

Resumo

A inclusão em educação é o horizonte no qual o sistema educativo espanhol se enquadra. Com ela, pretende-se garantir uma educação de qualidade para todos, tendo em conta as características dos alunos. Uma pesquisa mista foi realizada com o fim de determinar as dimensões através das quais os alunos da Formação Profissional constroem o imaginário da educação inclusiva. Por meio de amostragem aleatória simples, foram selecionados (as) 1.070 alunos (as) para preencher um questionário autoadministrado sobre a percepção da educação inclusiva. Foi feita uma análise descritiva de frequências com base nas dimensões educacional, axiológica, política, cultural e social. Esta última dimensão detecta a forma como os alunos percebem e vivenciam a liderança inclusiva e diversificada entre os seus pares e como essas experiências influenciam a sua visão da educação inclusiva em geral. Também foi realizada uma análise de medidas de tendência central com base nas características sociodemográficas. Os resultados mostraram que as dimensões social e política são as mais referidas pela amostra. Verificou-se também que os alunos que têm o imaginário mais completo sobre a educação inclusiva são: as mulheres, a amostra que frequenta um ciclo de formação de nível superior, os que vivem em zonas urbanas, os que frequentam centros subsidiados pelo Estado e os que frequentam um ciclo na área das artes.

Palavras-chave:

formação profissional, pesquisa, liderança inclusiva, liderança diversificada, dimensões política e social.

Introducción

La educación inclusiva hace referencia al proceso de reconocimiento y de respuesta a las necesidades del alumnado, cuyas características son diversas, en aras de promover el aprendizaje y erradicar la exclusión social tanto en el ámbito educativo como fuera del entorno escolar (Falla *et al.*, 2022). No obstante, es necesario destacar que la noción de la educación inclusiva refiere a una perspectiva conceptual que depende de la corriente epistemológica desde la que se analice (Dyson & Milward, 2000; Daniels *et al.*, 2019).

En este sentido, diferentes autores advierten que existen aproximaciones conceptuales a partir de los objetivos educativos y otras que emergen a través de los derechos humanos como conocimiento y/o como objetivos educativos (Carrillo & Moscoso, 2022; Reyes-Parra *et al.* 2020; Echeita & Sandoval, 2002; UNESCO, 2014; Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2019).

Unos de los principales referentes en la epistemología de la educación inclusiva son Ainscow y Booth (1998), quienes la definen como "una forma de incrementar la participación de los estudiantes en la escuela y los estudios sociales y reducir sus resistencias" (Echeita, 2019, p. 17). Desde la perspectiva positivista, la educación inclusiva se asocia con la creación de índices de inclusión como herramienta para analizar e identificar las barreras en el diseño de cursos y garantizar la asistencia, la participación, la pedagogía y el progreso de los estudiantes (Booth *et al.*, 2002; UNESCO, 2020).

Por otro lado, existen voces que incluyen a la accesibilidad como base para la accesibilidad en todos los ámbitos. Mientras que otra perspectiva señala que la educación inclusiva refiere a un componente del desarrollo humano (Falla *et al.*, 2022; Elizondo, 2022; Fernández & Echeita, 2023). Por tanto, la educación inclusiva está vinculada con la comprensión y valoración de las diferencias humanas (Schuelka *et al.*, 2019; Elizondo, 2022). Asimismo, representa un medio para flexibilizar el currículum y personalizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Elizondo, 2022; García-Barrera, 2022).

Los estudios de Sandoval y Messiou (2022) y Reyes-Parra *et al.* (2020) demuestran la importancia de la educación inclusiva. En este sentido, advierten que la inclusión afecta a todos los niños y jóvenes en la escuela, ya que tiene como objetivo mejorar la asistencia, la participación y los resultados educativos.

No obstante, cabe destacar que, a la hora de abordar la educación inclusiva, muchos estudios parten de la noción de la exclusión y sostienen que la inclusión está involucrada en la lucha contra la exclusión social. Esta perspectiva considera la inclusión como un proceso, ya que determina las fuerzas necesarias para el cambio social (Sandoval & Messiou, 2022). Por ende, se considera a la escuela integral como una institución en progreso (no perfecta), que requiere un seguimiento continuo (Reyes-Parra *et al.*, 2020).

Ainscow y Miles (2008) examinaron la inclusión en la educación desde cinco perspectivas:

1. la discapacidad y las necesidades educativas especiales,
2. las exclusiones disciplinarias,

3. los grupos vulnerables a la exclusión,
4. la promoción de una escuela para todos y
5. la educación para todos.

Por otro lado, existen estudios en curso sobre el emblema de la Educación Para Todos (EPT), que trabajan con rigor para buscar las mejores formas de lograr la integración de los componentes de la inclusión considerando la diversidad estudiantil (Echeita, 2019; Echeita & Ainscow, 2011).

No cabe duda de que el objetivo principal es conseguir una mayor implicación de quienes más necesiten integrarse y así enriquecer a la sociedad al contar con cada una de las personas que forman una comunidad.

La UNESCO (2017) indica que "la inclusión constituye un proceso destinado a superar las barreras que limitan la presencia, participación y logros de los estudiantes" (p. 7). Asimismo, Both y Ainscow (2021) advierten que es imprescindible tomar en consideración la asistencia del alumnado, además de su integración e interacción participativa. Por tanto, resulta necesario que el profesorado establezca mecanismos para asegurar estos procesos; además de garantizar una educación equitativa, accesible y que se adapte a las necesidades individuales.

En este sentido, la presencia se centra en la disponibilidad y accesibilidad de entornos educativos comunes; que se corresponde con el derecho de todos los estudiantes a compartir la misma institución educativa con sus pares (Fernández-Blázquez *et al.*, 2022).

Por otro lado, la implicación supone la acogida activa de todos los estudiantes en dichos entornos, permitiéndoles aprender y desarrollarse plenamente. Este componente conlleva una participación conductual, emocional y cognitiva, que abarcan desde la conducta positiva y la cooperación en actividades hasta las reacciones afectivas y la autorregulación cognitiva (Both & Ainscow, 2021).

Finalmente, respecto al componente de los logros o el progreso destaca la importancia del derecho a estar presente y la igualdad de condiciones como base fundamental para conseguir resultados educativos valiosos. Lo cual se relaciona con el aprendizaje académico, pero también debe abarcar el desarrollo personal, social y la transición a la vida adulta significativa. Por ende, desde esta perspectiva se aboga por un enfoque de aprendizaje sin límites que sostiene la creencia de que todos los estudiantes pueden aprender siempre que se proporcionen las oportunidades y las condiciones adecuadas (Hart *et al.*, 2014).

La educación inclusiva se vincula con el reconocimiento de la diversidad humana, lo cual se percibe como una oportunidad para mejorar los sistemas educativos y las instituciones, incluyendo la educación superior y los ámbitos de educación no formal. Este enfoque impulsa a responder a las diferencias individuales y grupales presentes en cada contexto de aprendizaje, mejorando así la eficacia del proceso educativo para todos (Schuelka *et al.*, 2019).

Los estudios de Gajardo y Torrego (2020) y Rodríguez-Macayo *et al.* (2020) señalan que es necesario analizar la educación inclusiva desde tres dimensiones (educativa, social y axiológica).

La primera, la educativa, conlleva el derecho a la educación para todos adaptando recursos y aprendizajes de forma personalizada donde estén incluidos todos. Esto

comporta la eliminación de barreras que obstaculizan la presencia, participación y logros del alumnado, con la premisa fundamental de que cada individuo sea valorado y participe de manera equitativa en los procesos educativos (Barrio, 2009).

La segunda, centrada en la dimensión social, se focaliza en el liderazgo inclusivo y diverso entre los estudiantes, se evidencia en la promoción activa de la equidad, la fomentación de un ambiente de respeto mutuo, la celebración de la diversidad y la firme defensa de los derechos de todos los alumnos, sin distinción alguna. En este contexto, se plantea la posibilidad de investigar cómo los estudiantes perciben y experimentan este tipo de liderazgo entre sus compañeros, así como el impacto en su concepción global de la educación inclusiva.

Asimismo, aborda las causas de exclusión social en cuanto a cuestiones vinculadas con: las capacidades funcionales, el género, la edad, la ubicación geográfica, el nivel socioeconómico, las cuestiones étnicas, el idioma, la religión, el estado migratorio o de desplazamiento, la orientación sexual, la expresión y la identidad de género y el encarcelamiento, entre otras, así como las creencias y las actitudes sociales (Gajardo & Torrego, 2020).

Por último, la dimensión axiológica promueve la equidad, la justicia, el respeto a la diversidad y la valoración de cada individuo (Rodríguez-Macayo *et al.*, 2020). A propósito, cabe destacar que estas dimensiones se vinculan con el desarrollo de los sistemas educativos más inclusivos que contribuyen, además en la construcción de sociedades más equitativas y justas, en la mejora de la calidad de vida y en el bienestar de las personas (Kefallinou *et al.*, 2020).

Rodríguez-Macayo *et al.* (2020) señalan que al igual que las tres dimensiones anteriormente mencionadas, se incluyen otras dos más (política y cultural). Ambas dimensiones están interrelacionadas, ya que cuando se trabaja sobre la cultura inclusiva —que supone proporcionar acogida a todo tipo de diversidad cultural, procedencia y etnia—, a la fuerza se debe proporcionar una política inclusiva que beneficie y facilite la diversidad y participación de todo tipo de persona.

Antecedentes

Los docentes desempeñan una función crucial en la implementación de las prácticas inclusivas en el aula. En consecuencia, resulta necesario considerar el imaginario que posee el profesorado sobre la educación inclusiva (Echeita, 2022). Existen estudios que han abordado esta cuestión a partir de las actitudes docentes en diferentes etapas formativas (Moreno, 2022).

A nivel internacional, Avramidis y Kalyva (2007) recopilan las opiniones de 155 docentes griegos y señalan que poseen una predisposición positiva hacia la inclusión y consideran que supone un beneficio para el alumnado, ya que se enriquece con la diversidad.

En el contexto brasileño, Sime Marques *et al.* (2023) indican que el profesorado de todas las etapas educativas manifiesta preocupación sobre la ejecución efectiva de esta práctica debido a sus carencias de formación. Por ende, plantean la necesidad de generar cambios sostenibles que impacten en la atención y la inclusión de la población estudiantil.

Asimismo, Pereira y Guimarães (2019) detectan cómo el profesorado universitario de Brasil relaciona la inclusión con los contenidos de educación especial. No obstante, matizan que, como los docentes pertenecen a diversos planes de estudio y niveles educativos, deberían adquirir conocimientos y habilidades específicas de la educación especial adecuados a sus características contextuales.

En el contexto español, Garay *et al.* (2023) señalan que los maestros de educación primaria asocian la educación inclusiva con conceptos específicos como "innovación, colaboración, sentimiento de pertenencia y respeto por las diferencias" (p. 23). Además, Arias *et al.* (2018) advierten que el profesorado de esta etapa formativa define la educación inclusiva como: "la adaptación del alumnado en el aula, junto con la actitud de los docentes, que abarca un conjunto de predisposiciones para respuestas ante una clase específica y adoptan diferentes formas, expresando componentes cognitivos, afectivos y conductuales" (p. 65).

Por otro lado, García-Pastor (2012) indica que la mayoría del profesorado manifiesta una apertura a la inclusión, pero ven la necesidad de recibir formación específica sobre prácticas inclusivas en las aulas. Respecto al ciclo de educación secundaria, Solís y Arroyo (2022) sostienen que los docentes perciben este tipo de educación como una carga adicional debido a la complejidad en la cual se enfrentan respecto a la diversidad de niveles cognitivos y emocionales, los trasfondos culturales y la diversidad de género, junto con las peculiaridades de la etapa de la adolescencia.

Asimismo, el estudio de Arias *et al.* (2018) identifica que se producen actitudes más positivas hacia la educación inclusiva en el profesorado de primaria que en el de secundaria. Además, señalan que el profesorado de secundaria define la educación inclusiva a partir de las características sociodemográficas del alumnado y que se producen diferencias en función de la formación, el género, los años de experiencia laboral y el tipo de centro en el que labora el profesorado.

En contraposición, el profesorado universitario asocia la inclusión con las barreras que existen en el alumnado, pero se centran más en la discapacidad y la neurodiversidad.

En relación con la formación profesional (FP) cabe destacar en el contexto español que este profesorado necesita la obtención del título oficial de Máster de Profesorado de Educación Secundaria (MPES). Asimismo, la formación profesional denota un tipo de instrucción diseñada para preparar a los estudiantes para su inserción directa en el ámbito laboral, enfocándose principalmente en adquirir habilidades prácticas y técnicas.

Domingo (2021) señala que las actitudes del profesorado español de FP se asocian a tres perfiles. El primero considera que la inclusión debe centrarse en que el alumnado esté atendido, especialmente en los que presentan más dificultades. Solicitan una formación especializada y la dotación de los recursos necesarios. El segundo perfil aglutina a docentes que obvian el tema por considerar que no es relevante. En el tercero, se encuentran los docentes que están implicados en los procesos inclusivos, quienes consideran que la educación inclusiva es un aspecto relevante que enriquece al alumnado.

El estudio de Garay *et al.* (2023) señala que la mayoría del profesorado de FP reconoce la importancia de crear entornos educativos inclusivos que atiendan a la diversidad de los estudiantes y les brinden igualdad de oportunidades. No obstante, matiza que el profesorado considera la inclusión un gran desafío debido a que promueve

una educación que respeta, valora y se beneficia de las diferencias individuales que existen en el aula.

En referencia a los antecedentes sobre estudios que aborden el imaginario del alumnado sobre la educación inclusiva, cabe destacar la investigación de Ainscow *et al.* (2012), a través de la cual se puntualiza que la inclusión es un proceso que beneficia a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades. En este sentido, abogan por el concepto de "la voz de los estudiantes", que emergió en el contexto anglosajón a finales del siglo XX.

A nivel internacional, destaca el estudio realizado por Messiou (2019) con alumnado de primaria, que muestra actitudes positivas que justifican por cuestiones relacionadas con la participación, la seguridad y el compañerismo. Por otro lado, a nivel de secundaria, Fielding (2018) señala que el alumnado considera que la educación inclusiva promueve el trabajo interdisciplinar con otras materias, favorece el acompañamiento por parte del profesorado, promueve el diálogo, escucha al alumno y enriquece la diversidad y la participación en grupo.

En cuanto al nivel universitario, Morris (2019) advierte que el alumnado manifiesta que es necesario incluir contenidos relacionados con la diversidad étnica y la perspectiva de género. También advierte la falta de acompañamiento para el alumnado y de evaluaciones adecuadas al alumnado con necesidades específicas.

El estudio realizado por Schmid y Garrels (2022), con alumnado de FP, indica que reconocen la existencia de barreras culturales que dificultan la educación inclusiva. Destacan que el profesorado debería tomar en consideración los diferentes componentes individuales que condicionan la conducta del alumnado (cognitivo, afectivo, emocional y sentimental).

En España, el estudio realizado por Catanante y Dias (2017) matiza cómo el imaginario sobre la educación inclusiva del alumnado de primaria se relaciona con la colaboración y la ayuda. También la investigación de Sandoval *et al.* (2020) identifica que el alumnado de secundaria describe la educación inclusiva como un medio para aprender a trabajar en equipo, reconocer las diferencias individuales y un medio para ayudar a los compañeros.

Asimismo, a nivel universitario Simon *et al.* (2021) advierten que el alumnado considera que es necesario promover acciones de sensibilización y de capacitación sobre la inclusión en la universidad. No obstante, matizan que el alumnado reconoce que la educación inclusiva previene las actitudes discriminatorias y favorece la confianza entre el profesorado y el alumnado.

Finalmente, el estudio realizado por Mariño-Fernández *et al.* (2021), con alumnado de FP, muestra que los estudiantes consideran que es necesaria la educación inclusiva, ya que favorece la tolerancia y la ayuda entre iguales y previene el miedo. No obstante, el alumnado considera necesario abordar las barreras curriculares y considerar la incorporación de contenidos relacionados con la identidad de género.

A partir de los estudios analizados, se constata que no existen investigaciones que aborden los mecanismos a través de los cuales el alumnado de FP construye el imaginario sobre la educación inclusiva. En este sentido, se plantea una investigación con el objetivo de determinar las dimensiones a través de las cuales el alumnado de ciclos formativos construye el imaginario sobre la educación inclusiva.

Método

A partir de un universo de 984.353 estudiantes de ciclos formativos de España, se seleccionaron 1.070 estudiantes de 13 centros educativos (ver Tabla 1) con edades comprendidas entre los 15 y los 53 años ($x = 21.09$; $DT = 6.1$) a través de un muestreo aleatorio simple (nivel de confianza 99 %; margen de error 5 %). Se realizó una investigación mixta a través de un diseño descriptivo, no experimental y transversal.

Como técnica de recogida de datos se utilizó un cuestionario autoadministrado online sobre la percepción sobre la educación inclusiva, que se aplicó a través de la aplicación de encuestas Google.

Tabla 1

Características sociodemográficas muestra

Variable	Subvariable	n	%
Género	Hombre	378	35.3
	Mujer	692	64.7
Tipo centro	Público	276	25.8
	Privado	710	66.4
	Concertado	84	7.9
CCAA	Andalucía	166	15.5
	Cantabria	188	17.6
	Cataluña	206	19.3
	C. Valenciana	320	29.9
	Madrid	104	9.7
	Murcia	86	8.0
Ámbito	Urbano	836	78.1
	Rural	234	21.9
Nivel	Medio	590	55.1
	Superior	480	44.9
Área	Ciencias Sociales	153	14.3
	Biosanitario	672	62.8
	Científico tecnológico	91	8.5
	Artes	154	14.4

El análisis de los datos consistió en la categorización cualitativa de las respuestas y la transformación de las categorías en variables cuantitativas. Posteriormente, se procedió al cálculo de totales, frecuencias, tablas de contingencia y medidas de tendencia central en función de las variables relativas al género, el nivel formativo, el ámbito geográfico, el tipo de centro y el área de conocimiento. Para ello, se realizó un proceso de categorización de las respuestas del alumnado con base en la propuesta de Gajardo y Torrego (2020), quienes identificaron que la educación inclusiva se compone de tres dimensiones.

La primera, la dimensión educativa, que incluye las categorías de: lenguaje, acompañamiento del tutor, trabajo interdisciplinar y barreras curriculares.

La segunda, la dimensión social, que abarca las categorías de inclusión social, problema social, diversidad, identidad, género, exclusión social, falta de diálogo y marginación, se puede observar cómo el liderazgo inclusivo y diverso entre los estudiantes se manifiesta en la manera en que se abordan estos aspectos. Esto se refleja en su capacidad para fomentar la inclusión social, facilitar el diálogo abierto y constructivo, y luchar contra la marginación. La presencia de un liderazgo inclusivo y diverso entre los estudiantes influye en la percepción y experiencia de estas categorías sociales, y cómo contribuye a una visión más completa y equitativa de la educación inclusiva.

Por último, la dimensión axiológica incluye las categorías de: sentimiento de superioridad, ayuda/ayudar, miedo, dogma, diferencias, aceptación, fortaleza, pacifismo y tolerancia. Asimismo, con base en la propuesta de Rodríguez-Macayo *et al.* (2020), se incluyeron dos dimensiones más. Por un lado, la dimensión política, que aglutina las categorías: político, derecho e igualdad. Por otro lado, la dimensión cultural.

A continuación, se transformaron los datos cualitativos en cuantitativos y se calculó el total y el promedio de cada dimensión.

Resultados

A través del análisis de frecuencias se observó que, respecto a la dimensión educativa, la variable con mayor representatividad fue la de barreras curriculares ($n = 19$), mientras que la relativa al trabajo interdisciplinar fue la menos referida por la muestra ($n = 6$).

En cuanto a la dimensión social, se determinó que las variables con mayor cobertura fueron las de marginación ($n = 103$), inclusión social ($n = 51$) y exclusión social ($n = 45$). Mientras que la variable relativa a falta de diálogo no se identificó en ningún participante. En referencia a la variable axiológica se identificó que las variables más referidas por la muestra fueron las de diferencias ($n = 41$), aceptación ($n = 38$) y ayuda/ayudar ($n = 23$). Asimismo, se advirtió que ningún sujeto se refirió a las variables de miedo y dogma (ver Tabla 2).

En relación con la dimensión política, se observó que los aspectos relacionados con el derecho fueron los más mencionados ($n = 46$). Asimismo, se identificaron 16 referencias a la dimensión cultural (ver Tabla 2).

Por otro lado, se detectó que la dimensión más evocada por el alumnado fue la social (247 referencias; $x = 30.87$); seguido de las dimensiones: político (64 referencias; $x = 21.33$), cultural (16 referencias; $x = 16.00$), axiológico (122 referencias; $x = 13.55$) y educativa (32 referencias; $x = 8.00$). Tras realizar una comparación de medias respecto a las variables sociodemográficas del alumnado se identificaron las siguientes diferencias (ver Tabla 2 y Tabla 3).

Respecto al género, las mujeres destacaron más que los hombres en el liderazgo inclusivo puntualizando: lenguaje, inclusión social, exclusión social, pacifismo y política. No obstante, tras realizar la prueba de X^2 (chi cuadrado) se advirtió que el valor de la significancia fue inferior a 0.05 respecto a las variables: sentimiento de

superioridad, miedo, dogma, diferencias, política, derecho y cultura (ver Tabla 2); lo cual evidencia que estas variables no son significativas.

Asimismo, se observó que tanto los hombres como las mujeres reportaron mayores referencias a la dimensión social. No obstante, las mujeres mencionaron más que los hombres todas las dimensiones de la educación inclusiva detectando en sus resultados un liderazgo inclusivo y diverso más fuerte (ver Tabla 2).

En referencia al ámbito geográfico, los datos mostraron que el alumnado de ámbito rural se refiere en mayor medida que los de zonas urbanas todas las categorías excepto en las de: pacifismo, política, derecho y cultura. No obstante, tras realizar la prueba de X^2 se advirtió que el valor de la significancia fue inferior a 0.05 respecto a las variables: exclusión social, falta de diálogo, miedo, dogma, diferencias y política (ver Tabla 2); lo cual indica que estas variables no son significativas.

Asimismo, se observó que el alumnado de contextos urbanos reportó como principal dimensión la de tipo social, mientras que el de ámbito rural, la dimensión política. Asimismo, los resultados mostraron que el alumnado de ámbito urbano obtuvo puntuaciones más altas en las dimensiones educativo, social y axiológico. Mientras que la muestra de contextos rurales evidenció niveles superiores en cuanto a la dimensión cultural. Sin embargo, en la dimensión política no se advirtieron diferencias (ver Tabla 2).

En cuanto al grado formativo del alumnado, se advirtió que los estudiantes de ciclos formativos de grado superior refieren en mayor medida las diferentes categorías que en los de ciclos de grado medio excepto las de: lenguaje, trabajo interdisciplinar, identidad, género, política, derecho y cultura.

No obstante, tras realizar la prueba de X^2 se advirtió que el valor de la significancia fue inferior a 0.05 respecto a las variables: acompañamiento del tutor, trabajo interdisciplinar, exclusión social, falta de diálogo, marginación, miedo, dogma, diferencias, aceptación y tolerancia (ver Tabla 2); por lo cual estas variables no son significativas.

Además, se identificó que los participantes de ciclos formativos de grado medio y superior reportaron mayores referencias a la dimensión social. Sin embargo, el alumnado de ciclos superiores obtuvo puntuaciones más altas en las dimensiones social y axiológica. Mientras que la muestra que cursaba ciclos de grado medio evidenció un nivel superior respecto a la dimensión política. Sin embargo, en las dimensiones educativa y cultural no se advirtieron diferencias (ver Tabla 2).

Tabla 2

Análisis de frecuencias del total de la muestra y variables dicotómicas

Dimensión	Variable	Total		Género					Contexto					Grado				
				Hombres		Mujeres		Chi	Rural		Urbano		Chi	Medio		Superior		Chi
		n	%	n	%	n	%	Sig.	n	%	n	%	Sig.	n	%	n	%	Sig.
Educativo	Lenguaje	10	0.9	6	1.6	4	0.6	0.101	8	1.0	2	0.9	0.886	8	1.4	2	0.4	0.112
	Acompañamiento del tutor	7	0.7	2	0.5	5	0.7	0.708	6	0.7	1	0.4	0.626	1	0.2	6	1.3	0.029
	Trabajo interdisciplinar	6	0.6	0	0	6	0.9	0.069	6	0.7	0	0	0.194	6	1.0	0	0	0.027
	Barreras curriculares	19	1.8	5	1.3	14	2.0	0.407	18	2.2	1	0.4	0.077	8	1.4	11	2.3	0.249
Social	Inclusión social	51	4.8	23	6.1	28	4.0	0.135	45	5.4	6	2.6	0.074	27	4.6	24	5.0	0.746
	Problema social	12	1.1	2	0.5	10	1.4	0.174	10	1.2	2	0.9	0.661	6	1.0	6	1.3	0.719
	Diversidad	18	1.7	6	1.6	12	1.7	0.858	18	2.2	0	0	0.024	8	1.4	10	2.1	0.357
	Identidad	4	0.4	0	0	4	0.6	0.139	4	0.5	0	0	0.289	4	0.7	0	0	0.071
	Género	14	1.3	4	1.1	10	1.4	0.595	12	1.4	2	0.9	0.490	8	1.4	6	1.3	0.879
	Exclusión social	45	4.2	18	4.8	27	3.9	0.503	41	4.9	4	1.7	0.031	16	2.7	29	6.0	0.007
	Falta de diálogo	0	0	0	0	0	0	0.000	0	0	0	0	0.000	0	0	0	0	0.000
	Marginación	103	9.6	33	8.7	70	10.1	0.463	81	9.7	22	9.4	0.895	40	6.8	63	13.1	0.000
Axiológico	Sentimiento de superioridad	8	0.7	0	0	8	1.2	0.036	8	1.0	0	0	0.133	2	0.3	6	1.3	0.085
	Ayuda/ ayudar	23	2.1	5	1.3	18	2.6	0.168	18	2.2	5	2.1	0.988	12	2.0	11	2.3	0.772
	Miedo	0	0	0	0	0	0	0.000	0	0	0	0	0.000	0	0	0	0	0.000
	Dogma	0	0	0	0	0	0	0.000	0	0	0	0	0.000	0	0	0	0	0.000
	Diferencias	41	3.8	4	1.1	37	5.3	0.000	39	4.7	2	0.9	0.007	10	1.7	31	6.5	0.000
	Aceptación	38	3.6	8	2.1	30	4.3	0.061	30	3.6	8	3.4	0.901	14	2.4	24	5.0	0.021
	Fortaleza	4	0.4	0	0	4	0.6	0.139	4	0.5	0	0	0.289	2	0.3	2	0.4	0.836
	Pacifismo	4	0.4	2	0.5	2	0.3	0.538	2	0.2	2	0.9	0.173	2	0.3	2	0.4	0.836
	Tolerancia	4	0.4	0	0	4	0.6	0.139	4	0.5	0	0	0.289	0	0	4	0.8	0.026
Político	Política	6	0.6	6	1.6	0	0	0.001	2	0.2	4	1.7	0.008	4	0.7	2	0.4	0.569
	Derecho	46	4.3	10	2.6	36	5.2	0.049	36	4.3	10	4.3	0.983	28	4.7	18	3.4	0.424
	Igualdad	12	1.1	3	0.8	9	1.3	0.452	12	1.4	0	0	0.065	5	0.8	7	1.5	0.345
	Cultura	16	1.5	1	0.3	15	2.2	0.014	12	1.4	4	1.7	0.760	9	1.5	7	1.5	0.928

Tabla 3

Análisis de frecuencias variables politómicas

Dimensión	Variable	Tipo centro							Área								
		Público		Privado		Concertado		Chi	C. S.		Bios.		C. T.		Artes		Chi
		n	%	n	%	n	%	Sig.	n	%	n	%	n	%	n	%	Sig.
Educativo	Lenguaje	10	3.6	0	0	0	0	0.000	0	0	10	1.5	0	0	0	0	0.113
	Acompañamiento del tutor	0	0	6	0.8	1	1.2	0.274	1	0.7	6	0.9	0	0	0	0	0.532
	Trabajo interdisciplinar	0	0	0	0	6	7.1	0.000	0	0	0	0	0	0	6	3.9	0.000
	Barreras curriculares	9	3.3	7	1.0	3	3.6	0.023	2	1.3	14	2.1	0	0	3	1.9	0.526
Social	Inclusión social	12	4.3	34	4.8	5	6.0	0.832	8	5.2	28	4.2	2	2.2	13	8.4	0.089
	Problema social	2	0.7	6	0.8	4	4.8	0.004	0	0	4	0.6	2	2.2	6	3.9	0.002
	Diversidad	2	0.7	16	2.3	0	0	0.113	4	2.6	10	1.5	0	0	4	2.6	0.349
	Identidad	2	0.7	2	0.3	0	0	0.499	0	0	2	0.3	2	2.2	0	0	0.025
	Género	2	0.7	12	1.7	0	0	0.267	2	1.3	8	1.2	4	4.4	0	0	0.032
	Exclusión social	17	6.2	24	3.4	4	4.8	0.144	4	2.6	29	4.3	4	4.4	8	5.2	0.714
	Falta de diálogo	0	0	0	0	0	0	0.000	0	0	0	0	0	0	0	0	0.00
	Marginación	38	13.8	55	7.7	10	11.9	0.012	17	11.1	70	10.4	2	2.2	14	9.1	0.082
Axiológico	Sentimiento de superioridad	0	0	8	1.2	0	0	0.130	0	0	8	1.2	0	0	0	0	0.189
	Ayuda/ ayudar	2	0.7	11	1.5	10	11.9	0.000	6	3.9	6	0.9	0	0	11	7.1	0.000
	Miedo	0	0	0	0	0	0	0.000	0	0	0	0	0	0	0	0	0.000
	Dogma	0	0	0	0	0	0	0.000	0	0	0	0	0	0	0	0	0.000
	Diferencias	7	2.5	26	3.7	8	9.5	0.013	6	3.9	25	3.7	2	2.2	8	5.2	0.691
	Aceptación	4	1.4	30	4.2	4	4.8	0.088	6	3.9	28	4.2	0	0	4	2.6	0.207
	Fortaleza	0	0	2	0.3	2	2.4	0.006	0	0	2	0.3	0	0	2	1.3	0.207
	Pacifismo	2	0.7	2	0.3	0	0	0.499	0	0	4	0.6	0	0	0	0	0.498
	Tolerancia	4	1.4	0	0	0	0	0.003	0	0	4	0.6	0	0	0	0	0.498
Político	Política	0	0	6	0.8	0	0	0.217	0	0	2	0.3	4	4.4	0	0	0.000
	Derecho	6	2.2	40	5.6	0	0	0.007	8	5.2	33	4.9	3	3.3	2	1.3	0.210
	Igualdad	5	1.8	7	1.0	0	0	0.324	2	1.3	6	0.9	0	0	4	2.6	0.219
Cultura		4	1.4	12	1.7	0	0	0.481	0	0	10	1.5	0	0	0	0	0.000

Con relación al tipo de centro, se observó que el alumnado matriculado en centros concertados reportó en mayor medida 9 variables, el de centros públicos 7 y el de privados 6. No obstante, tras realizar la prueba de X^2 se advirtió que el valor de la significancia fue inferior a 0.05 respecto a las variables: lenguaje, trabajo interdisciplinar, barreras curriculares, problema social, falta de diálogo, marginación, ayuda, miedo, dogma, diferencias, fortaleza, tolerancia y derecho (ver Tabla 3); por lo cual se rechaza la hipótesis de que estas variables son determinantes.

Asimismo, los datos revelaron que para el alumnado de centros públicos, privados y concertados la dimensión con mayor cobertura fue la de tipo social. Por otro lado, se advirtió que el alumnado de centros concertados mostró puntuaciones más altas en las dimensiones educativo y axiológico. Mientras que la muestra de centros privados registró valores superiores en las dimensiones político y cultural. Asimismo, en la dimensión social se identificó que el alumnado de centros públicos y concertados obtuvieron valores superiores a los de centros privados enfocados a un liderazgo inclusivo y diverso (ver Tabla 3).

Respecto al área de conocimiento, se advirtió que el que cursa ciclos del área de Artes reportó en mayor medida 9 variables, el Biosanitarias 8 y tanto el de Ciencias Sociales como el de Científico Tecnológico 3, respectivamente. No obstante, tras realizar la prueba de X^2 se advirtió que el valor de la significancia fue inferior a 0.05 respecto a las variables: trabajo interdisciplinar, problema social, identidad, género, falta de diálogo, ayuda, miedo, dogma, política y cultura (ver Tabla 3); lo que evidencia que estas variables no son significativas.

Asimismo, tanto para el alumnado de ciclos de Ciencias Sociales, como los de Biosanitarias y Artes, la dimensión más reportada fue la social; mientras que para la muestra del área científico–tecnológica fue la dimensión cultural (ver Tabla 3).

Por otro lado, los resultados mostraron que el alumnado de artes registró valores superiores en cuanto a las dimensiones educativo, social y axiológico. Mientras que la muestra del área científico–tecnológica evidenció valores superiores en cuanto a las dimensiones político y cultural (ver Tabla 3).

Discusión

La presente investigación mostró que el imaginario sobre la educación inclusiva del alumnado de FP se construye a partir de los componentes social y político y en menor medida en cuanto a los componentes cultural, axiológico y educativo. El alumnado vincula este tipo de educación a través de las categorías de: marginación, inclusión social, derechos, exclusión social, diferencias, aceptación y ayuda.

Los resultados obtenidos demostraron que el componente educativo es el menos utilizado por el alumnado de FP para definir la educación inclusiva. Se observó cómo ningún participante se refiere a las categorías de falta de diálogo, miedo y dogma.

Asimismo, las perspectivas epistemológicas positivistas revelan el escaso impacto que existe con los objetivos educativos, el desarrollo humano y la flexibilización del currículum en la construcción del imaginario de la educación inclusiva del alumnado de FP (Booth *et al.*, 2002; Carrillo & Moscoso, 2022; Echeita, 2019; Falla *et al.*, 2022;

Elizondo, 2022; García-Barrera, 2022; Reyes-Parra *et al.* 2020). Aunque, se advierte que dicho alumnado construye el imaginario a partir de otras perspectivas.

Asimismo, se detecta la corriente que parte de la noción de la exclusión vinculándolo a la educación inclusiva con un proceso de cambio social (Sandoval & Messiou, 2022). Por otro lado, con la perspectiva de los derechos humanos como conocimiento y/o como objetivos educativos (Carrillo & Moscoso, 2022; Reyes-Parra *et al.*, 2020; Echeita & Sandoval, 2002; UNESCO, 2014; Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2019). También, se advierte la influencia de la corriente basada en las diferencias individuales (Echeita, 2019; Echeita & Ainscow, 2011; Schuelka *et al.*, 2019).

Estos resultados contrastan con otras investigaciones realizadas con alumnado de primaria, secundaria, en las que el alumnado destaca la importancia de aspectos asociados con la participación, la colaboración, el acompañamiento, la ayuda y el reconocimiento de las diferencias (Catanante & Dias, 2017; Fielding, 2018; Messiou, 2019; Sandoval *et al.*, 2020).

Estudios realizados con alumnado universitario constatan que la dimensión social es la que tiene una mayor relevancia, aunque a nivel universitario adquiere más carga la dimensión cultural y la perspectiva de género que la política (Morris, 2019; Simon *et al.*, 2021).

A partir de las características de la educación inclusiva expuestas por la UNESCO (2017), Both y Ainscow (2021) y Fernández-Blázquez *et al.* (2022) reconocen la importancia del alumnado en relación con la participación, la integración y la interacción. Sin embargo, se advierte que las características asociadas a la presencia, los logros y la asistencia no son mencionadas por el alumnado.

En cuanto a la dimensión social de la educación inclusiva, el alumnado de FP ejerce una gran influencia potenciando un liderazgo inclusivo y diverso. Esta dimensión, como señalan Gajardo y Torrego (2020), toma en consideración tanto las creencias y las actitudes sociales como los factores estructurales que influyen en los procesos de exclusión social. La dimensión política también posee una gran influencia en el alumnado. Rodríguez-Macayo *et al.* (2020) detecta que existe una interrelación con el resto de los componentes a través de la política inclusiva. Asimismo, los estudiantes asumen una postura crítica que se relaciona con elementos afines a la educación inclusiva como el compromiso social, la ciudadanía participativa o la educación para todos (Ainscow & Miles, 2008).

Estos resultados se relacionan con las investigaciones realizadas por Domingo (2021) y Garay *et al.* (2023), quienes advierten que el profesorado de FP español asocia la educación inclusiva principalmente con la atención individualizada, la igualdad de oportunidades y la educación especial. Existen ciertas resistencias por parte del profesorado a desarrollar la educación inclusiva por considerar que no es un tema que competa a los docentes de este nivel formativo.

Por otro lado, se comprobó algunas diferencias en función a las características sociodemográficas del alumnado de FP, ya que se advirtió que el alumnado que posee un imaginario más completo sobre la educación inclusiva son las mujeres, quienes cursan un ciclo formativo de grado superior, los que residen ámbito urbano, los de centros concertados y los que cursan un ciclo del área de artes.

El alumnado que posee un imaginario más constreñido se caracteriza por ser: hombre, de ciclos formativos de grado medio, de ámbito rural, de centros privados y que cursa un ciclo formativo del área científico–tecnológica.

En este sentido se corrobora que la educación inclusiva hace referencia al proceso de reconocimiento y da respuesta a las necesidades del alumnado, en aras de promover el aprendizaje y erradicar la exclusión social tanto en el ámbito educativo como fuera del entorno escolar (Falla *et al.*, 2022).

Asimismo, se vincula con el reconocimiento de la diversidad humana, lo cual se percibe como una oportunidad para mejorar los sistemas educativos y las instituciones, incluyendo la educación superior y los ámbitos de educación no formal. Este enfoque impulsa a responder a las diferencias individuales y grupales presentes en cada contexto de aprendizaje, mejorando así la eficacia del proceso educativo para todos (Schuelka *et al.*, 2019).

Conclusiones

La conceptualización de la educación inclusiva desarrollada en el marco teórico y abordada como un proceso busca reconocer y responder a las necesidades diversas del alumnado, logrando la eliminación de barreras sociales y educativas; se alinea con corrientes epistemológicas diversas, y destaca su conexión con los derechos humanos y los objetivos educativos.

Desde la mirada del profesorado, se identifican diferentes actitudes y percepciones, desde la apertura y reconocimiento de la importancia de entornos inclusivos hasta la necesidad de una formación específica para abordar los desafíos que implica.

La voz del alumnado revela percepciones positivas destacando la importancia de la inclusión para promover la colaboración, el respeto a la diversidad y la prevención de actitudes discriminatorias. También, matizan la presencia, participación y logros ejes fundamentales para garantizar un proceso educativo valioso y equitativo. La inclusión se concibe como un proceso interrelacionado con dimensiones educativas, sociales y axiológicas, promoviendo la equidad, el liderazgo y respeto a la diversidad.

El estudio propuesto para investigar cómo el alumnado de CF construye su imaginario sobre la educación inclusiva se presenta como una contribución esencial para llenar la brecha en la literatura existente. Al abordar esta laguna de conocimiento, se espera proporcionar percepciones valiosas que enriquezcan la comprensión de la educación inclusiva en el contexto de la formación profesional.

Entre las limitaciones del presente estudio se observa, en parte, la muestra ya que no se incluye alumnado de todas las ramas de conocimiento de los ciclos formativos existentes en España. Por este motivo, sería interesante realizar un estudio que aborde la totalidad de áreas y comunidades autónomas.

Notas:

Aprobación final del artículo:

Dr. José Luis Aparicio–Herguedas, editor invitado del número especial.

Contribución de autoría:

M. Gloria Gallego–Jiménez: conceptualización, investigación, diseño de metodología, administración y escritura del borrador.

Luis Manuel Rodríguez Otero: curación de datos, diseño de metodología y validación.

Inmaculada Sánchez–Macías: supervisión, visualización y revisión del manuscrito.

Disponibilidad de los datos:

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponibles para su uso público. Los datos de la investigación estarán disponibles para los revisores, si así lo requieren.

Referencias

- AINSCOW, M., & BOOTH, T. (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Psychology Press.
- AINSCOW, M., & MILES, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 1(38), 17–44.
- AINSCOW, M., DYSON, A., GOLDRICK, S., & WEST, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Routledge.
- ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS (2019). *Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo*. Naciones Unidas.
- ARIAS, K., QUINTRIQUEO, S., & VALDEBENITO, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1–19.
- AVRAMIDIS, E., & KALYVA, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European journal of special needs education*, 22(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- BARRIO, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 11–31.
- BOOTH, T., AINSCOW, M., BLACK-HAWKINS, K., VAUGHAN, M., & SHAW, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO.
- BOOTH, T., BLACK-HAWKINS, K., & AINSCOW, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. OEI.
- CARRILLO, C. M., & MOSCOSO, D. E. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 56–71.

- CATANANTE, B. R., & DIAS, L. R. (2017). A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: Um desafio. *Educar em Revista*, 103–113.
- DANIELS, H., THOMPSON, I., & TAWELL, A. (2019). Practices of exclusion in cultures of inclusive schooling in the United Kingdom. *Publicaciones*, 49(3), 23–36.
- DOMINGO, L. (2021). *La inclusión educativa en España desde la voz del profesorado*. Universidad de Granada. [Tesis doctorales].
- DYSON, A., & MILWARD, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Sage.
- EBUENYI, I. D., ROTTENBURG, E. S., BUNDERS-AELEN, J. F., & REGEER, B. J. (2020). Challenges of inclusion: a qualitative study exploring barriers and pathways to inclusion of persons with mental disabilities in technical and vocational education and training programmes in East Africa. *Disability and rehabilitation*, 42(4), 536–544. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1503729>
- ECHEITA, G. (2019). *Educación Inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- ECHEITA, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista española de discapacidad*, 10(1). <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- ECHEITA, G., & AINSCOW, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26–46.
- ECHEITA, G., & SANDOVAL, M. (2002). Educación Inclusiva o Educación Sin Exclusiones. *Revista de educación*, 327, 31–48.
- ECHEITA, G., SIMÓN, C., MUÑOZ, Y., MARTÍN, E., PALOMO, R., & ECHEITA, R. (2020). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- ELIZONDO, C. (2022). *Neuroeducación y diseño universal de aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro.
- FALLA, D., ALEJANDRES, C., & GIL, C. (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XX1*, 25(1), 251–271. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30369>
- FERNÁNDEZ, M. L., & ECHEITA, G. (2023). Towards a More Inclusive Education: A School Transformation. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185–206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- FERNÁNDEZ-BLÁZQUEZ, M., ECHEITA, G., & SIMÓN, C. (2022). *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la inclusión*. Plena inclusión España.
- FIELDING, M. (2018). Radical Democracy and Student Voice in Secondary Schools. En J. Feu & O. Prieto-Flores (Eds.), *Democracy and Education in the 21 st Century: The articulation of new democratic discourses and practices* (pp. 69–85). Peter Lang.

- GAJARDO, K., & TORREGO, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, política y Sociedad*, 5(1), 11–38.
- GARAY, V., LAGOS, N., DÍAZ, P., & MORALES, P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: Una revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 12–31. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>
- GARCÍA-BARRERA, A. (2022). *El aprendizaje personalizado en las aulas inclusivas*. Graó.
- GARCÍA-PASTOR, C. (2012). Los obstáculos para desarrollar una perspectiva curricular sensible a las diferencias y las posibilidades de cambio en la práctica. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 16(3), 213–229.
- HART, S., DRUMMOND, M. J., & MCINTYRE, D. (2014). Learning Without Limits: Constructing a Pedagogy Free From Determinist Beliefs About Ability. En L. Florian (Ed.). *The Sage Handbook of Special Education, Second Edition* (pp. 9–22). Sage.
- KEFALLINO, A., SYMEONIDOU, S., & MEIJER, J. W. (2020). Understanding the value of inclusive education and its implementation: A review of the literature. *Prospects*, 49, 135–152.
- MARIÑO-FERNÁNDEZ, R., BARRERIA-CERQUEIRAS, E.M., REGO-AGRASO, L., & IRMSCHER, M. (2021). La formación inicial y continua del cuerpo docente de FP: Satisfacción y competencia percibida en tiempos de crisis. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 193–209. <https://doi.org/10.6018/reifop.470391>
- MESSIOU, K. (2019). Understanding marginalisation through dialogue: a strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, 71(3), 306–317. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410103>
- MORENO, J. (2022). *Ser humano: La inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Letra Viva.
- MORRIS, D. (2019). *Student voice and teacher professional development. Knowledge exchange and transformational learning*. Palgrave MacMillan.
- PEREIRA, C. A. R., & GUIMARAES, S. (2019). A Educação Especial na formação de professores: Um estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25, 571–586.
- REYES-PARRA, P. A., MORENO, A. N., AMAYA, A., & AVENDAÑO, M. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86–108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- RODRÍGUEZ-MACAYO, E., GONZÁLEZ-GIL, F., PASTOR, E., & VIDAL-ESPINOZA, R. (2020). Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. *Foro educacional*, 35, 63–86.
- SANDOVAL, M., & MESSIOU, K. (2022). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: A review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 780–795. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>

- SANDOVAL, M., SIMÓN, C., & ECHEITA, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12–27.
- SCHMID, E., & GARRELS, V. (2022). Inclusion in vocational education and training (VET) *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)* 6(3), 1–7. <https://doi.org/10.7577/njcie.5073>
- SCHUELKA, M. J., JOHNSTONE, C. J., THOMAS, G., & ARTILES, A. J. (2019). Introduction: Scholarship for Diversity and Inclusion in Education in the 21st Century. En M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas & A. J. Artiles, (Eds.), *The Sage Handbook of Inclusion and Diversity in Education* (pp. xxxii–xlili). SAGE Publications.
- SIME MARQUES, A., IZQUIERDO ESPINOZA, J. R., & RAMOS FARROÑÁN, E. V. (2023). Los objetivos del desarrollo sostenible y su inclusión al currículo universitario: una revisión de literatura. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 313–330. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.613>
- SIMON, C., ECHEITA, G., SANDOVAL, M., & DE DIOS, M. J. (2021). Creación de una estructura colaborativa entre el alumnado, docentes e investigadores: Impacto en la mejora docente. *Rev. Latinoamericana educación inclusiva*, 15(2), 97–110.
- SOLÍS, P., & ARROYO, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de género, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(30), 72–81. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.4537>
- SOLÍS, P., & REAL, S. (2023). Evaluación de la actitud del profesorado especialista hacia la inclusión educativa. *Spanish Journal of Disability Studies/Revista Española de Discapacidad*, 11(1).
- UNESCO (2014a). *Estrategia de educación de la UNESCO, 2014–2021*.
- UNESCO (2014b). *The Right to Education: Law and Policy Review Guidelines*. UNESCO.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- UNESCO (2020, agosto 3). *La inclusión en la educación*. UNESCO.
- UNESCO (2020a). *Global Education Monitoring Report Summary. Inclusion and Education: All Means All*. UNESCO.
- UNESCO (2020b). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges*. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on. UNESCO.