

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación	9
<i>Eje Temático 1.</i>	
<hr/>	
Políticas socioeducativas inclusivas y formación del profesorado	13
<i>Eje Temático 2.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en Educación Infantil y Primaria	503
<i>Eje Temático 3.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato, Formación Profesional y otras enseñanzas	1399
<i>Eje Temático 4.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad	1807
<i>Eje Temático 5</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social	2325
<i>Eje Temático 6.</i>	
<hr/>	
Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral	2611

ESTUDIO EXPLORATORIO DE LA SENSIBILIDAD INSTITUCIONAL HACIA LA DIVERSIDAD Y SU IMPACTO EN LA ENSEÑANZA EN LOS GRADOS DE MAESTRO

Cardona-Moltó, M. Cristina

¹ Universidad de Alicante, Alicante, España
e-mail: cristina.cardona@ua.es

Resumen. Este estudio es una investigación inicial sobre sensibilidad y coherencia de los planes de estudio de maestro en materia de atención a la diversidad. Se examinaron de forma comparada las percepciones de estudiantes de magisterio de dos facultades de educación pertenecientes a dos contextos educativos socio-culturales diferentes caracterizados por su baja vs alta trayectoria diversa y multicultural a través de encuesta. Los resultados revelaron semejanzas y diferencias en cuanto al compromiso institucional con la diversidad, sus beneficios en los estudiantes y su impacto en la enseñanza. Se examinan las implicaciones prácticas de los resultados para la mejora de los planes formativos de maestros de los contextos y estudios representados en la muestra.

Palabras clave: Atención a la diversidad, sensibilidad institucional, percepciones de los estudiantes, grados de maestro en educación infantil y primaria, mención educación especial.



MARCO TEÓRICO

Con el aumento de la diversidad en las aulas y la progresiva implementación de la educación inclusiva, las instituciones de formación del profesorado se han visto obligadas a realizar cambios en sus programas formativos con el fin de preparar mejor a los futuros maestros para desempeñar su función en contextos cada vez más diversos e inclusivos. El número de alumnado con necesidades de apoyo educativo que recibe la totalidad o la mayoría de su educación en aulas ordinarias ha aumentado drásticamente en las últimas décadas, razón por la cual resulta necesario que los maestros salgan adecuadamente preparados para poder hacer frente a las necesidades altamente diversas de su alumnado ya en sus puestos de trabajo (Allday, Neilsen-Gatti y Hudson, 2013).

Hoy prácticamente todas las universidades y facultades de educación sienten o experimentan la presión de preparar a sus maestros para el ejercicio de la profesión en un mundo global y diverso (Smith y Wolf-Wendel, 2005). De hecho, existe un cuerpo suficiente de literatura que sugiere que la enseñanza de la competencia en atención a la diversidad es un tema consistente en todos los sistemas educativos desarrollados; sin embargo, la mayoría de las instituciones de educación superior han tenido dificultades a la hora de incorporar estándares en relación a la atención a la diversidad en sus programas formativos. En los Estados Unidos, por ejemplo, país enormemente multicultural y diverso, Evans, Torrey y Newton (1997) hallaron hace un par de décadas que el 82% de los estados exigía para la verificación de los títulos algún tipo de formación en diversidad; no obstante, sólo el 37% de ellos incluía contenido específico en sus programas (Miller, Strosnider y Dooley, 2000). En España, con la reciente incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el contexto del proceso de Bolonia, todas las universidades han llevado a cabo reformas curriculares con la pretensión de adaptarse a un sistema unitario en Europa y unificar estándares, en el marco del cual era preceptivo contemplar el estándar de la diversidad (MECD, 2007a, 2007b).

La investigación en el campo de la diversidad y la inclusión generalmente ha explorado las creencias y actitudes del profesorado en preservicio y en servicio (Avramidis y Norwich, 2002; Chiner y Cardona, 2013; Scruggs y Mastropieri, 2000), pero han pasado por alto la consideración del grado en que las instituciones de formación del profesorado están realmente comprometidas con la formación en diversidad. Más específicamente, aunque los requisitos y criterios para la formación en y para la diversidad varían ampliamente de un país a otro y también entre las universidades de un mismo país, lo cierto es que la investigación hasta ahora no se ha ocupado de analizar en qué grado los programas formativos contienen contenido específico, métodos y pedagogías de la diferencia para hacer que sus maestros salgan adecuadamente equipados de los conocimientos y habilidades necesarias para enseñar en aulas diversas e inclusivas (Gurin, Dey, Hurtado y Gurin, 2002; Hurtado, 2001). Como algunos investigadores sostienen (por ejemplo, Forlin, 2013; Harvey, Yssel, Bauserman y Merbler, 2010), la etapa de formación inicial del profesorado es el mejor momento para abordar esta cuestión. Si la preparación para la atención a la diversidad

y la inclusión depende en gran medida, como apuntan los expertos (Gehrke y Cocchiarella, 2013; Kim, 2011), del nivel de enseñanza, del área de especialización y del compromiso institucional, no hay duda de que resulta necesario conocer en qué medida las facultades de educación se muestran sensibles y comprometidas con la diversidad.

Actualmente cientos de facultades y universidades reconocen su valor educativo de la diversidad y empiezan a percibir la diversidad como un recurso potencial para optimizar la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, los datos empíricos sobre su impacto en el crecimiento personal, social y académico de los estudiantes son escasos. El discurso en torno a la atención a la diversidad ha resultado ser un tema de amplio interés educativo en el momento actual y ha creado la oportunidad y la necesidad de que las instituciones encargadas de la formación del profesorado demuestren sus beneficios educativos (Gurin, 1999). Por añadidura, la investigación tampoco ha examinado suficientemente hasta ahora si las instituciones y el profesorado están realmente comprometidos con el desarrollo de esta competencia como tampoco si sus implicaciones pedagógicas y requerimientos se ven reflejados en el currículum de sus programas formativos.

Este trabajo presenta los resultados obtenidos respecto a estas cuestiones en una encuesta realizada a estudiantes de los grados de maestro de dos facultades de educación diferentes. Se les preguntó sobre sus percepciones acerca del compromiso para desarrollar la competencia en diversidad que percibían en sus respectivas facultades y planes de estudio y su impacto en las aulas.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El estudio pretendía dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- ¿Creen los estudiantes de magisterio en formación que sus instituciones valoran realmente la diversidad?;
- ¿Qué beneficios perciben del abordaje de la diversidad en su formación personal, social y académica?; y
- ¿Cómo afecta el objetivo de proporcionar una enseñanza respetuosa con las diferencias a las prácticas pedagógicas del profesorado en las aulas?

El estudio también examinó en qué medida las diferencias socioculturales y de contexto podrían influir en las respuestas de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Se utilizó un método de encuesta para conocer las percepciones de los estudiantes.



Contexto y participantes

Los participantes en este estudio fueron estudiantes universitarios del grado de maestro en educación infantil, primaria y educación física (mención educación especial) matriculados en dos programas de formación del profesorado diferentes, uno perteneciente a una institución española situada en la Comunidad Valenciana y otra de los Estados Unidos de América, estado de Minnesota. Ambas instituciones ofrecen programas acreditados de formación de maestros de cuatro años de duración diseñados para preparar a los candidatos a maestro para enseñar en las etapas de educación infantil y primaria. Se trabajó con una muestra de conveniencia de 197 estudiantes ($n = 146$, 74% del Centro I, rango de edad 20-41, $M = 21.94$ [$DS = 3.35$], y $n = 51$, 26% del Centro II, rango de edad 19-57, $M = 25.22$ [$DS = 6.61$]). Se seleccionaron las cohortes correspondientes al curso académico 2015-16 para dar su opinión acerca de la sensibilidad institucional de sus respectivas instituciones hacia el valor y atención a la diversidad, así como cómo se reflejaba este valor en los contenidos de sus programas formativos.

El número de alumnos de pregrado matriculados en el Centro I ascendía a 3.426 estudiantes (27% varones y 73% mujeres), 98% de nacionalidad española (UA, 2016) que cursaban estudios de Maestro en Educación Infantil, Primaria y Educación Física. En el Centro II, el número de estudiantes de pregrado matriculados en los estudios de Maestro en Educación Infantil, Primaria y Educación Especial ascendía a 2.437 estudiantes (40% varones y 60% mujeres). De acuerdo con los datos registrados en la Oficina de Investigación Institucional para el segundo semestre de 2016 (UMN, 2016), la composición demográfica de la cohorte era 0.4% Indígena-Americana, 13.1% Asiática, 9.4% Afro-Americana, 4.8% Hispana, 64.7% Blanca, 3.2% multiétnica y 0.2% de origen desconocido.

Los estudiantes que ingresan en los programas de formación de maestros en cada una de las universidades no cursan de manera obligatoria ningún curso específico relacionado con la atención a la diversidad y/o la educación inclusiva. Sin embargo, los programas de formación de maestros de ambas universidades se muestran comprometidos en proporcionar a sus candidatos conocimientos, habilidades y actitudes apropiados y suficientes para comprender, aceptar la diversidad y actuar con justicia y equidad en el proceso de E-A, tal como se indica en los marcos conceptuales de sus respectivos planes de estudio localizados en sus sitios Web institucionales.

Instrumentos

La encuesta incluía el instrumento “Escala de Sensibilidad Institucional hacia la Diversidad” (ESID) diseñada como parte de un estudio sobre la formación de docentes para la diversidad y la inclusión llevado a cabo en ambas instituciones más un breve cuestionario demográfico. La ESID contiene 15 ítems que se valoran utilizando un continuo de 6 puntos (1 = *Totalmente en desacuerdo* a 6 = *Totalmente de acuerdo*). Antes de la administración de la encuesta, la ESID fue pilotada con una muestra de estudiantes de pregrado independiente de este estudio. Para examinar la estructura factorial de la escala se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio

para cada una de las cohortes al objeto de investigar si el contexto cultural afectaba a la estructura factorial de la escala en cada escenario. Se utilizó el método de Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax utilizando el criterio de auto-valores superiores a uno. La medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación muestral y la prueba de Bartlett de esfericidad ($p < .000$ para ambas muestras) resultaron aceptables. Se optó por una solución de tres factores para ambas cohortes con un total de 15 ítems. Los tres factores explicaban el 63.51% de la varianza (61.10% muestra española y 62.62% estadounidense, respectivamente). El primer factor compuesto de cinco ítems medía la sensibilidad institucional hacia la diversidad; el segundo con ocho ítems, los beneficios de la diversidad; y el tercero con dos ítems el impacto de la diversidad en la enseñanza. La escala completa muestra una buena consistencia interna (α alrededor de .875 en ambas cohortes). La fiabilidad de los tres factores resultó también satisfactoria en las dos cohortes (α en torno a .875, .900 y .525, respectivamente).

Procedimiento

Antes de la administración del cuestionario se obtuvo la aprobación del Comité de Ética de acuerdo con los requerimientos de cada una de las universidades. El cuestionario que contenía la escala se administró a varios grupos de estudiantes de cada universidad en su segundo o tercer año de estudio durante el tiempo de clase en fecha y hora organizadas con antelación por los investigadores y profesores respectivos. Los estudiantes anónimamente y voluntariamente completaron la encuesta al comienzo de una de sus clases. Una vez cumplimentadas, las encuestas fueron devueltas al investigador presente en la clase durante su administración. La tasa de respuesta fue alta (99% en ambas instituciones), si bien el número de participantes de una de ellas fue significativamente mayor que en la otra debido al mayor número de alumnado matriculado en los grados respectivos. Todos los datos recogidos se mantuvieron confidenciales.

Técnicas de análisis de los datos

Los datos recogidos se analizaron utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 22, siguiendo tres pasos. En primer lugar, se utilizaron técnicas de reducción de datos (análisis factorial exploratorio) para identificar la estructura de factores de la escala. En segundo lugar, se calcularon estadísticos descriptivos (medias, desviaciones estándar, frecuencias y porcentajes) para cada uno de los ítems. En tercer lugar, para comparar si las percepciones de los respondientes variaban en función del contexto socio-cultural se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes. Todos los análisis estadísticos se calcularon con un nivel α de .05.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos de ambas instituciones se presentan organizados por factores: sensibilidad institucional, beneficios en los estudiantes e impacto en la enseñanza.



Sensibilidad institucional hacia la diversidad

Como se puede observar en los datos contenidos en la Tabla 1, los respondientes de ambas instituciones creen que sus respectivas facultades ($M = 4.36$ vs 5.51) y departamentos ($M = 4.07$ vs 5.18) valoran la riqueza de la diversidad y que las necesidades de los estudiantes se hallan suficientemente atendidas ($M = 4.18$ vs 4.96), si bien el grado de acuerdo es significativamente mayor en los respondientes norteamericanos que españoles ($p < .01$). Mientras en la institución norteamericana es la gran mayoría de los respondientes quienes se muestran de acuerdo en que el centro es sensible a las diferencias, en la española solamente algo más de un tercio creen que los departamentos se hallan comprometidos con la diversidad (35% vs 80%) y que las necesidades diversas del alumnado son debidamente atendidas (39% vs 70%).

	Centro I (español)			Centro II (americano)			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M/DS</i>	En desac. (%) 1 y 2	De acuer. (%) 5 o 6	<i>M/DS</i>	En desac. (%) 1 y 2	De acuer. (%) 5 y 6		
1. La Facultad de Educación valora positivamente la diversidad.	4.36/1.01	5.5	49.3	5.51/0.58	0	96.1	-9.85	.000
2. Las necesidades diversas del alumnado son atendidas debidamente.	4.18/0.96	4.1	38.6	4.96/0.86	0	70	-5.08	.000
3. Los departamentos valoran la diversidad y expresan su compromiso.	4.07/1.02	6.8	34.9	5.18/0.80	0	80	-6.99	.000
15. El profesorado está preparado para enseñar a grupos altamente diversos.	3.23/1.34	33.8	19.3	4.66/0.84	0	59.6	-8.59	.000
16. El profesorado proporciona contenido y desarrolla las competencias relacionadas con la AD.	3.68/1.28	20.0	26.9	4.89/0.87	0	70.2	-7.34	.000

1 = *Muy en desacuerdo*; 2 = *Bastante en desacuerdo*; 3 = *Algo en desacuerdo*; 4 = *Algo de acuerdo*; 5 = *Bastante de acuerdo*; 6 = *Muy de acuerdo*

Tabla 1. Sensibilidad institucional hacia la diversidad

Los encuestados fueron menos positivos acerca de la preparación del profesorado para enseñar a grupos diversos. Sólo el 19% de los respondientes del Centro I (60% del Centro II) estaban de acuerdo o muy de acuerdo en que los profesores saben enseñar a grupos diversos y proporcionan contenidos en sus asignaturas para desarrollar la competencia en atención a la diversidad (27% vs 70%).

Beneficios en los estudiantes

La gran mayoría (más de 2/3 de los encuestados) indicó (véase Tabla 2) que la diversidad en las aulas influye positivamente en el aprendizaje de los estudiantes (68% vs 86%, Centro I y II, respectivamente) y contribuye al desarrollo de la justicia social (81% vs 96% Centro I y II). Asimismo, una clara mayoría de los respondientes de ambas instituciones indicaron estar de acuerdo/muy de acuerdo en que ésta tiene efectos positivos en la organización y desarrollo de las clases (52% vs 88% Centro I y II), ayuda a ser más tolerante con las diferencias (84% vs 96%), beneficia a todos los estudiantes académicamente (78% vs 92%), facilita el desarrollo social (82% vs 86%), promueve mentes independientes (72% vs 96%) y ayuda a desarrollar el pensamiento crítico (81% vs 84%, Centro I y II, respectivamente). Por el contrario sólo una minoría (4% vs 12%) consideraba que la diversidad podía afectar negativamente al ambiente del aula.

La diversidad en las aulas ...	Centro I (español)			Centro II (USA)			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M/DS</i>	En desac. (%) 1 y 2	De acuer. (%) 5 y 6	<i>M/DS</i>	En desac. (%) 1 y 2	De acuer. (%) 5 y 6		
4. Tiene efectos positivos desarrollo de las clases.	4.50/1.10	4.8	51.7	5.39/0.70	0	88.3	-6.66	.000
5. Ayuda a ser más tolerante con las diferencias.	5.15/0.84	0	83.6	5.59/0.64	0	96.1	-3.39	.001
6. Beneficia al alumnado académic.	5.11/1.02	2.8	77.9	5.61/0.64	0	92.1	-4.05	.000
7. Facilita el desarrollo social.	5.24/0.87	3.5	82.2	5.53/0.73	0	86.3	-2.12	.035
8. Promueve el desarrollo de mentes independientes.	4.92/0.91	5.6	72.2	5.71/0.58	0	94.1	-7.07	.000
9. Desarrolla la sensibilidad ética.	5.21/0.93	5.5	80.7	5.72/0.54	0	96	-4.75	.000
10. Ayuda a desarrollar el pensamiento crítico.	5.08/0.82	4.1	80.7	5.51/0.77	0	83.6	-3.20	.002
14. Influye posit. en el aprendizaje.	4.82/0.93	2.1	67.5	5.44/0.73	0	86	-4.26	.000

1 = *Muy en desacuerdo*; 2 = *Bastante en desacuerdo*; 3 = *Algo en desacuerdo*; 4 = *Algo de acuerdo*; 5 = *Bastante de acuerdo*; 6 = *Muy de acuerdo*

Tabla 2. Beneficios en los estudiantes

Impacto de la diversidad en la enseñanza

Las dos últimas preguntas de la encuesta tenían por objeto indagar acerca de si el estándar de la diversidad influía en la forma de enseñar del profesorado y, en particular, si éste ajustaba el contenido del programa a las características de los



estudiantes. Aproximadamente un tercio y un cuarto de los respondientes (Centro I y II, respectivamente) indicaron estar de acuerdo o muy de acuerdo en que sus profesores no cambiaban la forma de enseñar por la presencia de alumnado diverso, si bien en torno a la mitad (60 y 54%) expresaron que adaptan el contenido del programa (Tabla 3).

	Centro I (español)			Centro II (USA)			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M/DS</i>	En desac. (%) 1 y 2	De acue. (%) 5 y 6	<i>M/DS</i>	En desac. (%) 1 y 2	De acue. (%) 5 y 6		
12. El profesorado adapta el programa a las características de los estudiantes.	4.57/1.13	4.2	59.7	4.42/0.95	0	54	0.84	.404
13. La diversidad en el aula influye en la forma de enseñar del profesorado.	3.89/1.37	17.2	34.4	3.92/0.99	6.1	26.5	-0.16	.875

1 = *Muy en desacuerdo*; 2 = *Bastante en desacuerdo*; 3 = *Algo en desacuerdo*; 4 = *Algo de acuerdo*; 5 = *Bastante de acuerdo*; 6 = *Muy de acuerdo*

Tabla 3. Impacto de la diversidad en la enseñanza

El estudio también examinó posibles diferencias socio-culturales en las percepciones de los respondientes. Como puede observarse en las Tablas 1, 2 y 3, se halló de forma consistente que los respondientes del Centro II tenían percepciones significativamente más positivas de la sensibilidad institucional hacia la diversidad que los respondientes del Centro I ($p < .01$). Sin embargo, los encuestados no difirieron significativamente en su percepción del impacto de la diversidad en la enseñanza. Ambos grupos se mostraron de acuerdo o muy de acuerdo en que la diversidad en el aula no tiene un impacto positivo en la forma de enseñar del profesorado ($p > .05$); es decir, que los docentes no suelen cambiar sus prácticas.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

En su conjunto, los resultados apoyan la opinión de que los estudiantes de magisterio de este estudio creen que sus instituciones valoran la diversidad y perciben sus beneficios en el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes, pero en la práctica el compromiso institucional no se refleja en el currículum. En general, ni la institución ni los departamentos son suficientemente sensibles a las necesidades diversas de los estudiantes y el profesorado continúa ofreciendo respuestas uniformes a necesidades muy variadas sin modificar la forma de enseñar. Estas conclusiones solamente son válidas para el Centro I, no en cambio para el Centro II, cuyos respondientes valoraron muy positivamente la sensibilidad hacia la diversidad de su

institución, si bien sólo una cuarta parte sostenía que la diversidad ciertamente influía en la forma de enseñar de sus profesores. Las diferencias observadas en las respuestas de los encuestados de ambos centros pueden ser explicadas por las características del contexto. Uno altamente diverso y multicultural con profunda tradición en las diferencias y otro más homogéneo y que sólo recientemente ha experimentado el aumento de la diversidad y empieza a asumir la necesidad de un cambio en la forma de entender y tratar las diferencias. El hecho de que los respondientes de ambos centros no difieran en su percepción de que sus instituciones no adaptan suficientemente la respuesta educativa a la diversidad puede sugerir que se sienten incómodos por razones varias y que aunque claramente reconocen su importancia, en la práctica, difícilmente la toleran. Una implicación directa para la práctica de estos resultados es que si el profesorado no ajusta sus cursos a la diferencia y cambian su forma de enseñar, los estudiantes de magisterio perderán la oportunidad de aprender a enseñar en contextos diversos e inclusivos. Tal como la evidencia señala (Gurin, 1999), si las universidades quieren que su profesorado responda mejor a la diversidad, un desafío importante es conocer la opinión y actitud de su profesorado y capacitarlo para percibir e implicarse en las consecuencias pedagógicas que la misma tiene para los procesos de enseñanza y el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allday, R. A., Neilsen-Gatti, S. y Hudson, T. M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education preservice curricula. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 298-311.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Chiner, E. y Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.
- Evans, E. D., Torrey, C. C. y Newton, S. D. (1997). Multicultural education requirements in teacher certification: A national survey. *Multicultural Education*, 4(3), 9-11.
- Forlin, C. (2013). Issues of inclusive education in the 21st Century. *Journal of Learning Science*, 6, 67-81.
- Gehrke, R. S. y Cocchiarella, M. (2013). Preservice special and general educators' knowledge of inclusion. *Teacher Education and Special Education*, 36(3), 204-216.
- Gurin, P. (1999). Selections from The Compelling Need for Diversity in Higher Education, Expert Reports in Defense of the University of Michigan. *Excellence and Equity in Education*, 32(2), 36-62.



Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S. y Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on student outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330-366.

Harvey, M., Yssel, N., Bauserman, A. y Merbler, J. (2010). Preservice teacher preparation for inclusion: An exploration of higher education teacher-training institutions. *Remedial and Special Education*, 31(1), 24-33.

Hurtado, S. (2001). Linking diversity and educational purpose: How diversity affects the classroom environment and student development. In G. Orfield (Ed.), *Diversity challenged: Evidence on the impact of affirmative action* (pp.187-203). Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group.

Kim, J. R. (2011). Influence of teacher preparation programs on preservice teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 355-377.

MECD, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2007a, diciembre 29). Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 312.

MECD, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2007b, diciembre 29). Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 312.

Miller, M., Strosnider, R. y Dooley, E. (2000). States' requirements for teachers' preparation for diversity. *Multicultural Education*, 8(2), 15-18.

Office of Institutional Research, University of Minnesota (2017). *Enrollment data for Fall 2016*. Recuperado de http://www.oir.umn.edu/student/enrollment/term/1169/current/show_all

Scruggs, T. E. y Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstream/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.

Smith, D. y Wolf-Wendel, L. (2005). *The challenge of diversity: Involvement or alienation in the academy?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Universidad de Alicante (2016). *La UA en cifras*. Recuperado de <https://utc.ua.es/es/datos/la-ua-en-cifras-anual.html>

Nota. Este trabajo fue financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Programa Estatal de Promoción del Talento y su Empleabilidad I+D+i 2013-2016 (Ref. PRX16/00530) y por el Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado de la Universidad de Alicante (Ref. 2015/00003670).