

# Psicología y Educación. Una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo

---

Laura Isaza Valencia, David Andrés Montoya Arenas  
y Luz Elena Ocampo Otálvaro  
Compiladores

370.15

Isaza Valencia, Laura, compiladora

Psicología y Educación. Una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo / Laura Isaza Valencia, David Andrés Montoya Arenas y Luz Elena Ocampo Otálvaro. Compiladores - 1 edición-- Medellín: UPB. 2024 -- 287 páginas -(Colección Ciencias Sociales, 31). ISBN: 978-628-500-121-5 (versión digital)

1. Psicología 2. Educación 3. Atención y educación en la primera infancia

CO-MdUPB / spa / RDA / SCDD 21 /

© Varios autores

© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana

Vigilada Mineducación

**Psicología y Educación. Una aproximación a estudios recientes de ámbitos, facetas y contextos de desarrollo**

ISBN: 978-628-500-121-5 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-121-5>

Primera edición, 2024

Escuela de Ciencias Sociales

CIDI: Grupo de investigación: Emoción, Cognición y Comportamiento ECCO.

Proyecto: Desempeño académico de estudiantes de psicología y educación de la UPB (Medellín-Palmira) en relación con aspectos psicológicos, pedagógicos, sociales y familiares. Radicado: 792B-06/17-15.

**Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín:** Mons. Ricardo Tobón Restrepo

**Rector General:** Padre Diego Marulanda Díaz

**Vicerrector Académico:** Álvaro Gómez Fernández

**Decano Escuela de Ciencias Sociales:** Omar Muñoz Sánchez

**Directora Facultad de Psicología:** María Paula Valderrama López

**Coordinadora (e) Editorial UPB:** Maricela Gómez Vargas

**Producción:** Ana Milena Gómez Correa

**Diagramación:** Editorial UPB

**Corrección de estilo:** Mateo Muñetones

**Portada:** Imagen de memetsaputra en Freepik

**Dirección Editorial:**

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2024

Correo electrónico: [editorial@upb.edu.co](mailto:editorial@upb.edu.co)

[www.upb.edu.co](http://www.upb.edu.co)

Medellín - Colombia

**Radicado:** 2296-30-10-23

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

# Actitudes, actividades de aprendizaje y prácticas de docentes universitarios que favorecen u obstaculizan la educación inclusiva

Mónica Ceballos  
Katerine Giraldo Alcaraz  
Laura Peláez Upegui  
Clara Gärtner Giraldo

## Resumen

En esta investigación se describen las actitudes, actividades de aprendizaje y prácticas de docentes universitarios que favorecen o se constituyen como barreras en el proceso de educación inclusiva. Para ello, desde un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo, diseño transversal, no experimental y con un muestreo no probabilístico, se aplicó el cuestionario CUPAIN a 63 docentes de un programa específico en una universidad de la ciudad de Medellín. Los resultados más relevantes muestran que el 52 % de los participantes manifiestan falta de capacitación en materia de educación inclusiva, convirtiéndose en el principal obstáculo para atender a la diversidad. A nivel de prácticas facilitadoras para la inclusión se evidencia que la mayoría de los docentes promueven el análisis de casos y actividades para la toma de decisiones técnicas; sin embargo, la lección magistral como principal vía de transmisión de conocimiento sigue siendo la más usada (88%), lo cual evidencia la necesidad de actualizaciones metodológicas en las prácticas docentes. Se concluye que desarrollar una universidad para todas las personas implica enfatizar en las prácticas y actitud del profesorado universitario hacia la innovación, puesto que la inclusión debe tener como eje

central a la persona y el desarrollo de sus potencialidades, y, en este sentido, la labor docente es fundamental.

**Palabras Clave:** Actitudes docentes; Docentes; Educación inclusiva; Educación superior; Prácticas docentes.

## Introducción

El propósito de esta investigación es describir, desde una mirada psicopedagógica, prácticas, actividades de aprendizaje y actitudes en los docentes que favorecen o se constituyen como barreras para la inclusión en la educación superior. Se presenta información detallada acerca del rol de los docentes en esta tendencia formativa, para establecer conclusiones relevantes que favorezcan mejores y más justos planteamientos institucionales.

La inclusión se presenta como un reto fundamental para el Estado y sus instituciones. Por esto, las investigaciones en este campo son un espacio de reflexión para sensibilizar y procurar la transformación en diversas áreas, de manera especial, dentro del campo de las actitudes y prácticas docentes, pues estas se constituyen como un pilar de la inclusión; al mismo tiempo, este estudio busca generar información relevante que permita consolidar procesos de transformación de políticas, prácticas y culturas encaminadas hacia la inclusión en contextos de educación superior, entendiendo la diversidad del alumnado.

En este sentido, esta investigación planteó la pregunta: ¿cuáles actitudes, actividades de aprendizaje y prácticas de docentes universitarios favorecen u obstaculizan el proceso de educación inclusiva?

## Desarrollo Conceptual

La educación inclusiva es un fenómeno social que ha sido objeto de múltiples transformaciones a lo largo de la historia, en la cual la

heterogeneidad se ha convertido en el elemento central y un factor positivo en el proceso de aprendizaje. Lograr una educación superior más inclusiva, requiere de una serie de cambios que hacen necesario, según Álvarez-Pérez y López (2015), “abarcar la totalidad de los ámbitos de la institución, desde los órganos directivos hasta el mismo entorno del aula” (p. 96), las normativas, políticas y acciones, la cultura e infraestructura institucional, los procesos evaluativos, las relaciones interpersonales en las cuales se encuentran los compañeros, padres y los docentes. Sin embargo, es necesario también profundizar en la figura del docente, debido a la importancia del rol que desempeña en el proceso de construcción de una educación superior más inclusiva, en la medida que adecúa su enseñanza a las demandas estudiantiles; debido a esto, sus metodologías, prácticas y actitudes deben ser innovadoras, creativas y transformadoras, que promuevan la solidaridad y cooperación, en lugar de la competencia y la homogeneidad (Messías *et al.*, 2013).

Desde esta perspectiva, se aborda la figura del docente en una universidad de Medellín, y en las metodologías que implementan para responder al reto que constituye la educación inclusiva. Para esto, fue necesario describir actitudes, metodologías y prácticas favorecedoras y obstaculizadoras de este proceso a partir de la revisión documental ubicada en el periodo 2010-2020, y de la aplicación del cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN).-

## Metodología

Este estudio se realizó desde un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo, diseño transversal, no experimental y con un muestreo no probabilístico. Se caracterizó por la medición numérica y el análisis estadístico; el análisis de la información se complementa con la consulta a expertos en el tema de la inclusión en la educación superior. El universo poblacional fue una facultad de una universidad de Medellín conformada por 69 docentes activos, de los cuales se eligió un muestreo aleatorio simple que arrojó 63 docentes (la muestra

estudiada cumple con una heterogeneidad del 50 %, un margen de error del 5 % y un nivel de confianza del 99 %).

## Instrumentos de Recolección de Información

---

### Cuestionario sociodemográfico

Se tuvo en cuenta las siguientes variables: edad, sexo, tipo de contrato de docencia, capacitación en educación inclusiva, modalidad de la capacitación, tipo de participación en las capacitaciones y formación en docencia universitaria. Con esta información se caracterizó la población objeto de estudio.

### Cuestionario sobre Práctica Docente y Actitud del Profesorado Universitario hacia la Innovación (CUPAIN) (Santos Rego *et al.*, 2017)

Tiene tres escalas tipo Likert con cinco opciones de respuesta. Las variables del cuestionario son: Práctica docente (18 ítems), Compromiso social de la universidad (9 ítems) y Prácticas docentes innovadoras (11 ítems), para un total de 38 ítems.

### Procedimiento

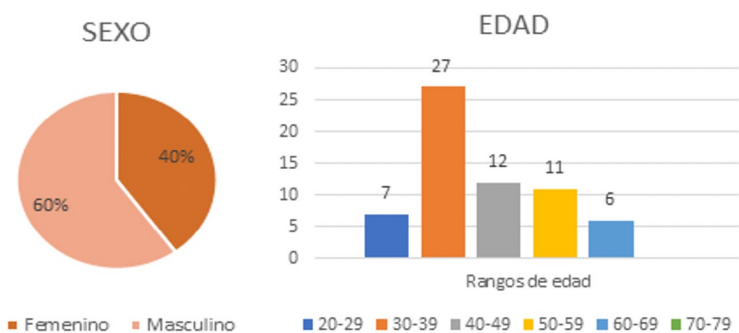
A la muestra seleccionada se le aplicó una encuesta sociodemográfica y el Cuestionario sobre Práctica Docente y Actitud del Profesorado Universitario hacia la Innovación (CUPAIN). El proceso de recolección de información se realizó de manera virtual teniendo en cuenta los lineamientos del Gobierno Nacional frente a la contingencia por el covid-19. Los cuestionarios fueron enviados a través de un enlace acompañado del consentimiento informado para garantizar

el cumplimiento de los requerimientos éticos. En conformidad con el artículo 11 de la resolución 8430 de 1993 este estudio se clasifica como investigación sin riesgo, considerando que no se realizó ninguna intervención o modificación intencional de variables biológicas, psicológicas o sociales de los sujetos participantes. Adicionalmente, se consideró importante la consulta a algunos expertos en educación inclusiva, facilitando así, el proceso de comprensión y análisis de los resultados.

## Resultados

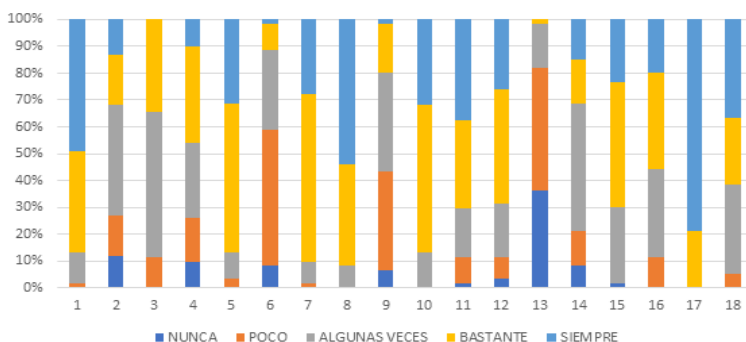
La encuesta sociodemográfica (Figura 1) mostró que de los 63 encuestados, 21 se encuentran vinculados a la universidad como docentes internos y 42 como docentes de cátedra. Adicionalmente, el 60 % de los encuestados son mujeres y el 40 % hombres, la mayoría de los participantes (27 docentes) están en el rango de 30-39 años.

**Figura 1.** Sexo y edad de los participantes del estudio.



Adicionalmente, esta encuesta permitió conocer que, si bien el 100 % de los participantes se han formado en docencia universitaria (independiente si la modalidad fue virtual o presencial), el 52 % de ellos no se encuentran capacitados en materia de educación inclusiva, lo cual denota la necesidad de recibir formación en este campo.

**Figura 2.** Resultados de la variable Práctica Docente.



Nota: Los números del 1 al 18 ubicados en el eje horizontal corresponden a los ítems de la variable.

Con respecto a la Práctica Docente (Figura 2), los resultados mostraron que el 86,9 % tienden a emplear el análisis de casos prácticos como apoyo para el aprendizaje de los alumnos, así como actividades que promueven la toma de decisiones técnicas (con un porcentaje del 68,8 %); también se halló que, si bien el 31,6 % de los encuestados suele invitar a otros profesionales externos a la universidad para exponer su trabajo, el 26,7 % no lo hace o pocas veces emplean esta práctica.

En lo que se refiere al uso de la lección magistral como metodología fundamental, el cuestionario arrojó las respuestas “bastante”, con un porcentaje del 34,4 % y “algunas veces” con 54,1 %, posicionándolas como una práctica indispensable para el docente. Respecto a actividades que fomentan el pensamiento crítico (debates, preguntas en clase, entre otros), los resultados muestran que el 98,8 % de los docentes emplean esta práctica con frecuencia; lo mismo puede decirse sobre el uso del trabajo en equipo como estrategia didáctica, el cual cuenta con un respaldo del 70 % de los participantes.

Cabe precisar que el manejo de tecnologías para fomentar la participación e interactividad del alumnado como práctica docente, adquirió gran importancia al ser empleada por el 55,8 % de los participantes, resultado coherente con la necesidad de articular la virtualidad a la práctica pedagógica en la situación de pandemia generada

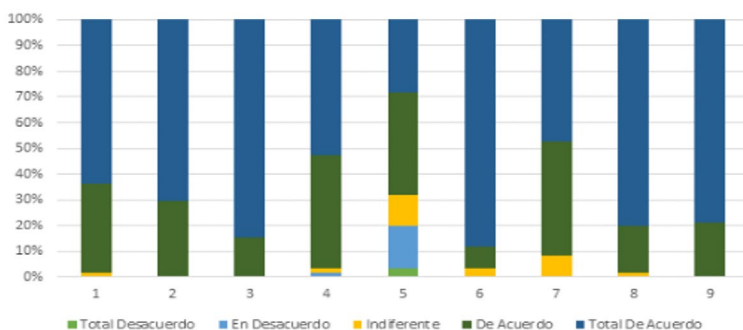


por la covid-19; sin embargo, se puede resaltar que la adaptación de estas nuevas metodologías requiere capacitación y desarrollo de nuevas competencias en el manejo de aulas y plataformas digitales, cuestión que actualmente está en proceso de desarrollo.

En cuanto a la variable Compromiso social de la universidad (Figura 3) el cuestionario dio como resultado que la mayoría de los docentes se encuentran de acuerdo en que la universidad debe formar a sus alumnos en competencias de carácter cívico social, lo cual fue expresado con un porcentaje del 98%; el 100% de los docentes considera que la universidad debe preocuparse por la formación ética de sus estudiantes; el 97% manifiesta estar de acuerdo en que la universidad debe transmitir a los estudiantes los principios éticos propios de la profesión.

Los participantes consideran que la universidad debe procurar vías que hagan visibles su responsabilidad social, lo cual evidencia el compromiso social percibido por los docentes como una cualidad indispensable; en efecto, el 68,3% de los docentes están de acuerdo en que la participación en programas de servicio a la comunidad debería ser obligatoria para los estudiantes, así como procurar el contacto con personas de otras culturas y colectivos sociales para enriquecer la formación de los estudiantes, aspecto en el cual el 98,3% de los docentes encuestados están de acuerdo.

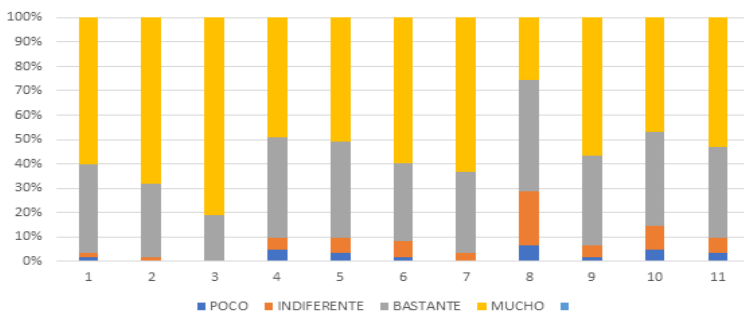
**Figura 3.** Resultados de la variable Compromiso Social de la Universidad.



Nota: Los números del 1 a 9 ubicados en el eje horizontal corresponden a los ítems de la variable. Fuente: elaboración propia.

La variable Actividades de aprendizaje (Figura 4), evalúa el grado de interés de los docentes por actividades de aprendizaje específicas. El 96,8 % de los docentes encuestados, manifestaron estar interesados (eligiendo opciones como “bastante” y “mucho”) en actividades que promuevan una metodología de resolución de problemas; así mismo, el 98,5 % se inclina por actividades que promuevan la participación del alumnado, también se encontró un respaldo del 100 % de los participantes con respecto a las actividades que desarrollen la capacidad crítica de los alumnos. De modo que, a nivel general, los docentes encuestados parecen estar altamente interesados en aplicar metodologías diversas en sus clases, dado que los porcentajes son preponderantes teniendo en cuenta que las preguntas están orientadas hacia diferentes actividades como las que promueven la actualización metodológica 90,2%; el aprendizaje autónomo 90,5%; el aprendizaje permanente 96,8%; la comunicación en una lengua extranjera 71,4%; el trabajo interdisciplinar 93,6% ; y el liderazgo, la iniciativa y el espíritu emprendedor 84,1 %.

**Figura 4.** Resultados de la variable Actividades de Aprendizaje.



Nota: Los números del 1 al 11 ubicados en el eje horizontal corresponden a los ítems de la variable.

## Discusión

---

Los hallazgos de esta investigación permitieron identificar cómo el quehacer de los docentes incide en la educación inclusiva, mediante diversas prácticas que muestran el compromiso de los docentes con la institución y los estudiantes, permitiendo que se hable de educación inclusiva en el ámbito de la educación superior. Lo anterior es afirmado en el estudio de Niño *et al.* (2018) quienes proponen a los docentes como uno de los agentes principales en el logro de la educación inclusiva, puesto que pueden implementar prácticas en las que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar tanto en los procesos de enseñanza como en los de evaluación, para así demostrar sus capacidades con respecto a lo evaluado.

Estudios como el de Moriña *et al.* (2013), Loureiro *et al.* (2016), Rodríguez *et al.* (2017) valoran el uso de estrategias como los debates, los casos prácticos y los proyectos de investigación, las tutorías, la adaptación previa de los materiales y recursos que se van a utilizar durante el desarrollo del curso y la adaptación de las pruebas de evaluación (tiempo o recursos), como vías de transformación de la lección magistral, ampliando la implicación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

En contraste, se encontró que, si bien los docentes emplean estrategias prácticas y diversas, la lección magistral sigue siendo protagonista en el diseño curricular y en las prácticas docentes, lo cual acentúa la necesidad de formación en prácticas de enseñanza alternativas, puesto que los docentes relacionan el dominio teórico con la habilidad para la enseñanza, pero se hace evidente a partir de los estudios consultados que la didáctica es fundamental en la construcción del aprendizaje (Feo, 2010; Manrique y Gallego, 2013; Sales, 2006; Serna, 2010). En la práctica, este último factor coincide con lo planteado en el estudio de Montes y Suárez (2016) en el cual se evidencia la importancia de capacitar al docente desde el saber pedagógico para responder a los retos que implica la enseñanza en un entorno educativo diverso. Este aspecto invita a cuestionar la formación permanente de los docentes universitarios, puesto que estos participan en la planificación, modificación y desarrollo de los diferentes procesos educativos (Zárate *et al.*, 2017).

Es importante señalar, teniendo en cuenta lo expuesto por Balbás (1994, citado por Sales, 2006), que la formación del docente constituye un proceso continuo; esta tiene lugar durante el desarrollo de la carrera profesional. Por ende, la construcción y apertura de programas formativos y actualizados se hacen necesarios y urgentes para redefinir el rol del docente y elaborar funciones alrededor de la atención a la diversidad, puesto que investigaciones reportan lo que implica para el docente enfrentarse al reto de la diversidad sin haber recibido formación en ella.

Esta idea se ve reflejada en el estudio de González *et al.* (2019) a partir del cual se evidencia como principal barrera la falta de formación en atención a la diversidad, dado que los contenidos que se transmiten son reducidos solo a lo teórico, olvidando así la necesidad de profundizar en lo práctico o la dificultad de realizar adaptaciones según las características del alumnado.

Estudios como el de Álvarez y López (2015), insisten en la necesidad de que el docente adopte una actitud abierta a la innovación y la inclusión, en la que se contemplen alternativas para el acompañamiento adecuado a los estudiantes con discapacidad en el contexto universitario, y así se permita su participación en igualdad de condiciones al resto del alumnado. Estos autores, sumados a otros como, López (2012), Schmelkes (2005) y Vigo *et al.* (2010), afirman que tener estudiantes con condiciones diversas en el aula es una oportunidad para innovar las prácticas docentes y encontrar nuevas estrategias de actuación a través de un trabajo interdisciplinario en colaboración con otros.

Con Gallego Echeverri y González (2014) se reafirma la importancia de hacer transformaciones en el componente actitudinal docente dado que puede generar efectos tales como la exclusión y la deserción al existir docentes que muestran actitudes de rechazo, indiferencia o desesperanza hacia los estudiantes por creer que estos no alcanzarán los logros educativos.

Los resultados del presente estudio son un reflejo del valor que representa la actitud docente, ya que demuestran una actitud abierta y dispuesta a emplear metodologías alternativas caracterizadas por el aprendizaje significativo, la promoción del aprendizaje autónomo, el trabajo interdisciplinario, el liderazgo, entre otras. Lo anterior supone la participación de diferentes instancias institucionales; en este sentido, es necesario articular acciones con servicios como bienestar univer-

sitario, permanencia, acompañamiento integral y otras agencias que puedan ampliar la atención y el acompañamiento educativo para los estudiantes.

La necesidad de transformación e innovación de prácticas y actitudes docentes para una educación inclusiva, no representa un fenómeno aislado del accionar institucional, dado que una universidad pensada como organización educativa inclusiva es aquella que ve la inclusión como un proyecto global que va a afectar a la totalidad de la comunidad educativa y, por lo tanto, acoge y valoriza la diversidad de sus estudiantes a través de la promoción de acciones en pro de la permanencia y el egreso exitoso. Para esto, Gairín y Suárez (2016) proponen tres puntos a partir de los cuales la universidad puede construirse como institución inclusiva. Estos son: comprender que “acceso” no es igual a inclusión y, a su vez, que inclusión implica participación; también, ampliar el análisis y las áreas de atención a la diversidad, lo cual implica no solo implementar programas de inclusión, sino también, evaluarlos e institucionalizarlos a partir de un mayor conocimiento de la comunidad estudiantil y la visibilización de los colectivos vulnerables; y, por último, incluir a todos los actores en el proceso de construcción y toma de decisiones. Estos actores son estudiantes, docentes, administrativos y directivos.

## Conclusión

Las disposiciones legales a escala nacional e internacional trazan un camino para construir instituciones cada vez más inclusivas en todos los niveles de formación; en este sentido, la capacitación continua al docente se constituye en un ámbito prioritario para la educación inclusiva.

En el proceso de transformación educativa es fundamental crear un contexto universitario acogedor y estimulante, donde todos los miembros sean valorados y se construya una comunidad educativa con valores inclusivos. A este respecto, las interacciones propuestas por el docente favorecen la creación de culturas inclusivas.

Desarrollar una universidad para todas las personas implica enfatizar en las prácticas docentes y actitud del profesorado uni-

versitario hacia la innovación, puesto que la inclusión debe tener como eje central a la persona y el desarrollo de sus potencialidades; esto logra que el docente sea un líder en los procesos de inclusión en la universidad. Esta investigación podría contribuir a sustentar la necesidad de un cambio realmente inclusivo en la universidad.

## Referencias

- Alvarez-Pérez, P., & López Aguilar, D. (06 de 08 de 2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación y Educadores*, 18(2), pp. 193-208.  
<https://doi.org/10.52994/edu.2015.18.2.1>
- Amaro Amaro, M. (2019). Formación Docente para la Atención a la Diversidad en Educación Superior: una búsqueda de posibilidades para la enseñanza. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), pp. 51-66.  
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/407>
- Feo Mora, R. J. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas* (16), pp. 221-236.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3342741>
- Fernández Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), pp. 82-99.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v15n2/v15n2a6.pdf>
- Gairín Sallán, J., & Suárez, C. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Revista Sinéctica* (46), p. 15. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/998/99843455009/html/index.html>
- Gallego Echeverry, M. P., & González Gil, F. (2014). Formación y perspectivas del profesorado frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío. *Revista de Investigaciones*, 14(23), pp. 154-165.  
<https://doi.org/10.22383/ri.v14i1.14>
- González Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), pp. 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9553>

- López Melero, M. (08 de 2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado RIFOP*, 26(2), pp. 131-160. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M., & Rojas, C. (2014). Barreras Culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación* (363), pp. 256-281. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2012-363-180>
- Loureiro, S., Míguez, M., & Otegui, X. (2016). Desempeño docente en la enseñanza universitaria: análisis de las opciones estudiantiles. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7(1), p. 13. <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2016.7.1.2576>
- Manrique Orozco, A. M., & Gallego Henao, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), pp. 101-108. <https://doi.org/10.21501/issn.2216-1201>
- Messías, V., Muñoz, Y., & Lucas-Torres, S. (10 de 08 de 2013). Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y convivencia en la educación infantil en Castilla-La Mancha. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 6(2), pp. 25-42. Obtenido de Apoyando la inclusión educativa: un estudio de caso sobre el aprendizaje y la convivencia en la educación infantil en Castilla- La Mancha: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268402>
- Montes, A. D., & Suárez, C. I. (2016). La formación docente uiversitaria: claves formativas de universidades españolas. *Revista Electronica de Investigación Educativa*, 18(3), pp. 51-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5732960>
- Moriña Diez, A., López Gaviria, R., Melero Aguilar, N., Cortés Vega, M. D., & Molina Romo, V. M. (2013). El profesorado en la universidad ante el alumnado con discapacidad: ¿Tendiendo puentes o levantando muros? REDU: *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), p. 423. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5537>
- Niño Vega, J. A., Morán Borbo, R. A., & Fernández Morales, F. H. (2018). Educación inclusiva: Un nuevo reto para la labor docente en el siglo XXI. *Infometric@ - Serie Sociales y Humanas*, 1(2), p. 21. <http://infometrica.org/index.php/ssh/article/view/78/77>
- Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_spa/PDF/177849spa.pdf.muli](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa/PDF/177849spa.pdf.muli)
- Peláez Upegui, L. (2018). Estado de la cuestión sobre educación inclusiva: una revisión documental entre el 2008 y el 2018. Barcelona, España.

- Rodríguez Gallego, M. R., López Martínez, A., & Martín Herrera, I. (01 de 2017). Percepciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre las redes sociales como metodología didáctica. *Revista de Medios y Educación* (50), pp. 77-93. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i50.05>
- Sales Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), pp. 201-217. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411311010>
- Santos Rego, M. A., Jover Olmeda, G., Naval, C., Álvarez Castillo, J. L., & Vázquez Verdera, V. &. (2017). Diseño y validación d eun cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitari hacia la innovación (CUPAIN). [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=38401](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=38401)
- Schmelkes, S. (2005). Educar en y para la diversidad. *Revista de Investigación Latinoamericana*, 37(2), pp. 38-55. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25921>
- Serna, R. (2010). El método didáctico. *Educación física y deporte*, 7(1-2), pp. 42-46. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/4679>
- Vigo Arrazola, B., Soriano Bozalongo, J., & Julve Moreno, C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado RIFOP*, 69(24.3), pp. 147-165. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3361196>
- Zárate Rueda, R., Díaz-Orozco, S., & Ortíz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), pp. 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.15>