

## ACTITUDES Y CONDICIONANTES DE LOS FUTUROS DOCENTES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ESTUDIO META-ETNOGRÁFICO

David Pérez Castejón  
María Begoña Vigo Arrázola  
*Universidad de Zaragoza*

**RESUMEN:** La actitud o percepciones de los futuros docentes hacia los valores de la diversidad y la educación inclusiva se constituyen como un elemento clave en el logro de una escuela inclusiva. Ante una realidad en la que la educación inclusiva, a pesar de los esfuerzos, no ha llegado a convertirse en una realidad en la práctica educativa interesa profundizar en el conocimiento sobre los posibles condicionantes. El presente trabajo se sirve de 14 estudios etnográficos para el desarrollo de un análisis meta-etnográfico sobre las representaciones de los futuros docentes en formación hacia los valores de la diversidad y la inclusión educativa y los condicionantes o factores que les dan forma. Los resultados muestran la presencia de diferentes perspectivas sobre la diversidad. Entre ellas, un tipo de pensamiento mayoritario a favor de la diversidad y la educación inclusiva pero basado en un acercamiento teórico más próximo a la integración que puede contribuir a perpetuar o mantener prácticas educativas contrarias a los valores de la educación inclusiva. Entre los condicionantes, el trabajo identifica la existencia de una cultura e ideología dominante en el ámbito social y formativo del futuro docente que se puede presentar como resistencia en la construcción del concepto de educación inclusiva.

**PALABRAS CLAVE:** inclusión, etnografía educativa, actitudes, formación inicial docente, meta-etnografía, educación superior.

### ATTITUDES AND CONDITIONING FACTORS OF PROSPECTIVE TEACHERS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION: A META-ETHNOGRAPHIC STUDY

**ABSTRACT:** The attitude or perceptions of future teachers towards the values of diversity and inclusive education are a key element in the achievement of an inclusive school. Faced with a reality in which

inclusive education, despite the efforts made, has not become a reality in educational practice, it is of interest to deepen the knowledge of the possible conditioning factors. This paper uses 14 ethnographic studies to develop a meta-ethnographic analysis of the representations of future trainee teachers regarding the values of diversity and educational inclusion and the conditioning factors that shape them. The results show the presence of different perspectives on diversity. Among them, a majority type of thinking in favour of diversity and inclusive education but based on a theoretical approach closer to integration that may contribute to perpetuating or maintaining educational practices contrary to the values of inclusive education. Among the conditioning factors, the study identifies the existence of a dominant culture and ideology in the social and educational sphere of the future teacher that can present itself as resistance to the construction of the concept of inclusive education.

**KEYWORDS:** Inclusion, educational ethnography, attitudes, initial teacher education, meta-ethnography, higher education, teacher training.

*Recibido: 20/01/2021*

*Aceptado: 07/09/2021*

**Correspondencia:** David Pérez Castejón, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Zaragoza, C/ Atarazanas 4, 44003 Teruel. Email: dperezca@unizar.es

## 1. INTRODUCCIÓN

La agenda 2030 (ONU, 2015) amplía el concepto de inclusión para incluir las barreras sociales, culturales y económicas que limitan la educación y el aprendizaje de calidad para todo el alumnado. La nueva conceptualización abarca no solo cuestiones asociadas a necesidades educativas especiales, sino también a la pobreza, etnia, migración, idioma o movilidad en un reconocimiento y puesta en valor de la diversidad como elemento enriquecedor en el que cada individuo es único y diferente. El cambio de paradigma hacia la plena inclusión educativa, considerando sus numerosos beneficios (Arnaiz y Guirao, 2015), ha sido iniciado por numerosos países. Sin embargo, las reformas educativas han sido poco efectivas e incluso han podido contribuir al mantenimiento y reproducción de la exclusión y discriminación (Liasidou, 2015). Algunos de estos cambios se han presentado condicionados por una ideología (Althusser, 1974; Giroux, 2003) y una cultura dominante presentes en la sociedad (Apple, 2000; Giroux, 1990) de corte neoliberal. Este pensamiento dominante se ha caracterizado por perpetuar y legitimar prácticas y políticas excluyentes (Artiles et al., 2006). La existencia de exigencias culturales y socioeconómicas que han priorizado el beneficio sobre la igualdad y justicia social (Liasidou y Symeou, 2018) ha dado forma al pensamiento del déficit o de la patología tradicional de la educación especial. Este tipo de pensamiento basado en el concepto o

noción de normalidad (Campbell, 2009) ha derivado en actitudes negativas hacia lo que se aleja de esta noción (Liasidou, 2014). Así, se evidencia un debate sobre la inclusión cargado de controversia (Lacruz et al., 2021; Liasidou, 2015; Slee, 2012) y condicionado por la presencia de diferentes perspectivas, dilemas o tensiones a la hora de interpretar la inclusión (Norwich, 2008; Ritter et al., 2019). La responsabilidad como investigadores a la hora de indagar y profundizar en este campo es evidente.

En este escenario, el personal docente adquiere especial relevancia al enfrentarse a retos cada vez más complejos (Domingo et al., 2019; Vigo y Beach, 2021). La actitud de los futuros docentes hacia la diversidad y la educación inclusiva se constituye como un elemento clave en una escuela que necesita una transformación real encaminada a los principios de la inclusión educativa (Ritter et al., 2019). Unas actitudes docentes generalmente positivas pero ambiguas en algunos casos al presentarse condicionadas por una perspectiva más cercana al concepto de integración (Lacruz et al., 2021).

En el sentido señalado, la formación inicial del profesorado y la Educación Superior adquieren especial relevancia. Atender estos retos relacionados con la inclusión y la justicia social exige cambios en los planes de formación inicial (Florian y Camedda 2020; Vélez et al., 2016) que exigen su configuración como espacios de diálogo desde los que favorecer el desarrollo de procesos de deconstrucción y reconstrucción (Walton y Rusznyak, 2020). El espacio de educación superior se constituye como una de las bases sobre la que construir una sociedad y escuela inclusiva (Sharma et al., 2006). Un espacio desde el que abordar, desde una perspectiva crítica, los problemas de la sociedad relacionados con la justicia, la libertad y la igualdad de oportunidades (Giroux, 2012).

Cuando se profundiza en la literatura existente sobre la actitud de los futuros docentes, los estudios de carácter cuantitativo muestran actitudes positivas (Gil Hernández, 2017) pero también negativas (Negash, 2019). Las actitudes en relación con la inclusión se presentan asociadas con las experiencias previas con personas con discapacidad (Mercado et al., 2017; Sharma et al., 2008) o con la percepción sobre su eficacia para poder guiar la clase de manera exitosa (Ahsan et al., 2012). La formación recibida (Sharma et al., 2006) y, más específicamente, una formación de calidad que evite la desconexión entre teoría y práctica (Hernández-Amorós et al., 2017) y facilite experiencias de campo (Lindblom et al., 2020) son cuestiones destacadas en los estudios.

Los estudios cualitativos que abordan las actitudes de los futuros docentes también destacan la importancia de la formación inicial y unas adecuadas experiencias de campo (Coates et al., 2020). Las investigaciones muestran una actitud positiva mayoritaria (Lacruz et al., 2021) pero más próxima al concepto de integración (Gajardo, 2019). La percepción de falta de formación o su consideración como escasa (Vélez et al., 2016) y determinada por la falta de marco conceptual y contextual coherente sobre la enseñanza inclusiva (Walton y Rusznyak, 2020) son aspectos también considerados en los estudios.

A pesar de la existencia de las numerosas investigaciones de corte cualitativo y cuantitativo mostradas, la mayoría de los trabajos suponen estudios individuales, condicionados por el contexto de la investigación que no aportan una mirada relacional o comparada con otros trabajos que abordan la misma temática. Existe la necesidad de avanzar y profundizar en este campo realizando un análisis profundo a partir de diferentes investigaciones individuales de carácter etnográfico. Se opta para ello por un diseño meta-etnográfico. Análisis etnográficos sobre el tema han sido llevados a cabo en primer lugar. Los datos que han sido producidos en cada estudio individual se analizan ahora desde una perspectiva colectiva que permite posibilidades de generalización (Noblit, 2019).

La pregunta de investigación que ha servido de guía en este trabajo es doble: (i) ¿qué actitudes o percepciones hacia la educación inclusiva y la diversidad muestran los estudios cualitativos y etnográficos realizados en la formación inicial de los futuros docentes?; (ii) ¿qué condicionantes ante la diversidad y la educación inclusiva son identificados en estos estudios?

## 2. METODOLOGÍA

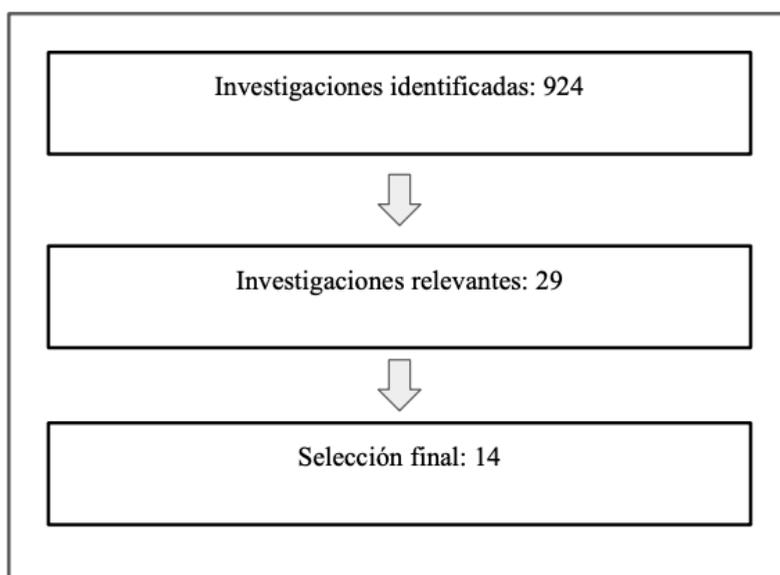
En el presente trabajo se opta por la meta-etnografía como opción metodológica porque ofrece posibilidades de generalización únicas a partir de estudios individuales en profundidad (Beach et al., 2014; Noblit, 2019). Diferentes investigaciones etnográficas han sido comparadas y discutidas buscando similitudes, diferencias o vacíos existentes (Noblit, 2019). La elección de la meta-etnografía se justifica ante la intención de producir mediante procesos de interpretación y re-conceptualización una nueva narrativa explicativa de las actitudes del futuro/a docente y de los condicionantes que le dan forma. La finalidad es desarrollar una comprensión colectiva más integral, generalizable o inesperada de aquello que las investigaciones individuales revelan. Este proceso ha tomado como referencia las fases de Beach et al. (2014): selección, análisis y síntesis, que se detallan a continuación.

### 2.1. Sobre el proceso de selección

El primer paso consistió en la búsqueda de estudios relacionados con la cuestión de estudio. El estado de la cuestión, necesario para la meta-etnografía, se ha basado en una búsqueda bibliográfica usando descriptores como: “pre-service teachers education”, “attitude”, “perception”, “diversity”, “inclusión”, “inclusive education inclusiva” y “social justice” en las siguientes bases de datos: Science-direct, Ethnography and Education, Researchgate y Scopus. La búsqueda abarcó artículos en inglés y español publicados entre 2000 y 2020. En esta búsqueda inicial se obtuvieron un total de 924 artículos de investigación. En un segundo paso, ambos investigadores realizaron un proceso de lectura y escaneo de los resúmenes y posterior discusión para seleccionar: (i) artículos no repetidos y (ii) estudios cuyo objetivo principal era analizar las percepciones o actitudes hacia la educación inclusiva. En algunos casos, la lectura del resumen y del título no

fue suficiente y fue necesario leer los textos completos para recoger la información. Este proceso sirvió para seleccionar 29 potenciales investigaciones. Posteriormente, en el tercer y último paso del proceso de selección, ambos investigadores releeron y revisaron los 29 trabajos para identificar los más significativos y relevantes. Los criterios utilizados para llegar a la selección final que incluía 14 estudios fueron los siguientes: (i) estudios realizados con métodos etnográficos, (ii) con una finalidad claramente descrita, detallada exposición del análisis y las conclusiones y (iii) variabilidad en cuanto a la duración, tipo de escuela, los métodos de recogida de datos y la perspectiva interpretativa. La selección final incluyó trabajos que, aunque no utilizaban directamente el término “educación inclusiva”, sí que recogían conceptos transversales del ámbito de la educación inclusiva como diversidad, multiculturalismo, equidad o justicia social. El proceso llevado a cabo queda reflejado en la figura 1.

**Figura 1.** *Proceso de selección*



Véase, en la Tabla 1, los casos seleccionados, considerando autor(es), año y país de publicación, breve síntesis y aportaciones en relación al objeto de estudio.

**Tabla 1.** Descripción de los estudios seleccionados

Ref.	Autor (año) País	Breve síntesis	Aportaciones en relación al objeto de estudio
[1]	Causey, Thomas y Armento (2000) USA	Eficacia del enfoque de las cuestiones relativas a la diversidad en un programa de formación	Dificultad para influir unas creencias y actitudes determinadas por el contacto con la diversidad, la familia, experiencias y disposiciones individuales
[2]	Lambe y Bones (2006) Northern Ireland	Opinión de los estudiantes de magisterio sobre cuestiones clave, ventajas y los retos de la educación inclusiva	Los resultados muestran que los futuros docentes, a pesar de apoyar la inclusión, confían en propuestas no inclusivas
[3]	Barnes (2006) USA	Incidencia de cursos estructurados y experiencias de campo en la formación en cuestiones de diversidad	Necesidad de un futuro docente que comprenda que su perspectiva o creencia sobre la diversidad no es la única y está mediatizada por condicionamientos sociales y culturales
[4]	Kang y Hyatt (2010) USA	Uso de narrativas multiculturales para fomentar cambios en las creencias	Los resultados muestran un futuro docente consciente de la influencia de condicionantes sociales, históricos y culturales en sus creencias
[5]	Mills y Ballantyne (2010) Australia	Reflexiones de los profesores en formación sobre las creencias y actitudes hacia la diversidad	El análisis sugiere la existencia de unas creencias basadas en unas disposiciones que pueden desarrollarse de forma secuencial y tienen influencia en el desarrollo de sensibilidad hacia la diversidad
[6]	Hemmings y Woodcock (2011) Australia	Perspectivas de los profesores en formación sobre la inclusión y su preparación durante un curso que incluye prácticas escolares	Actitudes caracterizadas por un sentimiento de falta de confianza debido a la falta de formación, competencias y experiencias prácticas
[7]	Mills (2012) Australia	Cambios a lo largo del tiempo en las disposiciones hacia la justicia social en los profesores en formación	Carácter dinámico y fluido de unas creencias del futuro docente hacia la justicia social que pueden cambiar a lo largo del tiempo y como consecuencia de las experiencias

Ref.	Autor (año) País	Breve síntesis	Aportaciones en relación al objeto de estudio
[8]	Vigo, Soriano y Julve (2010)	Preconcepciones, creencias y cambios de los profesores en formación en cuestiones de diversidad	Presencia mayoritaria de una percepción del futuro docente sobre la atención a la diversidad fundamentalmente técnica y terapéutica
[9]	Acquah y Commins (2013) Finland	Conocimientos de los futuros docentes sobre cuestiones relacionadas con el multiculturalismo y la diversidad antes y después de realizar un curso	Presencia de un sistema de creencias determinado por una cultura dominante y unas vagas ideas sobre la diversidad antes de la formación
[10]	Greenfield, Mackey y Nelson (2016) USA	Percepciones de los profesores en formación antes y después de unas prácticas con alumnos con dificultades de aprendizaje	Presencia de actitudes positivas y posibilidades de cambios en la percepción
[11]	Robinson (2017) England	Principios y prácticas que sustentan una formación eficaz en necesidades educativas especiales en escuelas ordinarias	Existencia de unas creencias basadas en un discurso de la especialización o de las necesidades educativas especiales a veces incompatible con la inclusión
[12]	Vigo, Dieste y García (2019)	Etnografía crítica para identificar las acciones desarrolladas por el profesorado universitario para formar futuros docentes capaces de responder a la diversidad	Existencia de conflictos y contradicciones internas en las creencias de unos futuros docentes que cuestionan sus relaciones culturales asumidas en relación con la escuela inclusiva
[13]	Acquah et al. (2020) Finland	Uso de la modelización cultural receptiva como estrategia de aprendizaje de los profesores en formación	Presencia de un pensamiento restringido hacia la diversidad y necesidad de una mayor comprensión de la influencia de conceptos como cultural, equidad o privilegio
[14]	Coates et al. (2020) England	Eficacia de una experiencia en escuela de educación especial para profesores en formación	Creencias del futuro docente sobre la inclusión determinada por confianza en sí mismo y en sus habilidades

## 2.2. Sobre el proceso de análisis

En esta segunda fase se llevó a cabo una lectura, relectura y análisis profundo de los estudios seleccionados con la intención de generar un nuevo nivel de interpretación. El enfoque del trabajo en esta fase se basó en el desarrollo de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006). El primer paso consistió en una lectura repetida de los documentos en la que se etiquetó cada segmento de datos mediante una codificación inicial inductiva. En segundo lugar, la lista de códigos de cada estudio se comparó y relacionó mediante una codificación axial. Los códigos iniciales más relevantes y frecuentes se sintetizaron, integraron y organizaron para generar subcategorías. En la Tabla 2 se muestran ejemplos de las subcategorías y categorías obtenidas. Esta fase se caracterizó por la discusión, análisis y el constante feedback entre los investigadores y el uso de representaciones visuales para visualizar las relaciones entre subcategorías y categorías.

## 2.3. Sobre el proceso de síntesis

En esta etapa final, la finalidad ha sido teorizar incrementando la profundidad del análisis y evitando realizar únicamente una descripción superficial. Tomando como referencia los estudios la intención ha sido yuxtaponer conceptos/metáforas entre sí para determinar las posibles relaciones entre ellos y sus resultados. Se pretendía con este trabajo una nueva reconceptualización sobre la actitud de los futuros docentes, una comprensión más integral y generalizable independientemente del lugar en el que se produzca.

## 3. RESULTADOS

El análisis realizado sobre las actitudes y percepciones de los futuros docentes en formación hacia la educación inclusiva y la diversidad y sus condicionantes muestra dos temas emergentes y diferentes categorías, como se recogen en la Tabla 2, y que son *“Pensando en la diversidad y en la educación inclusiva”* y *“Encontrando resistencias para alcanzar los valores de la educación inclusiva”*. Como se puede observar en la Tabla 2, en el primer tema se exponen tres perspectivas del futuro docente identificadas en relación a la diversidad y la inclusión educativa. En el segundo tema, se recogen los factores o condicionantes que suponen resistencias para una interpretación de la diversidad y educación inclusiva acorde con los valores de justicia social y derechos humanos. Se presentan a continuación cada uno de los temas y sus categorías.

**Tabla 2.** *Subcategorías, categorías y temas obtenidos del análisis*

Primeras subcategorías obtenidas de los estudios	Categorías	Temas emergentes
Creencias preconcebidas Atribuyendo connotaciones negativas Etiquetando en base a prejuicios Reforzando estereotipos Finalidad de la educación cuestionable	(1) Construyendo el concepto de diversidad y la educación inclusiva basada en prejuicios	(1) Pensando en la diversidad y en la educación inclusiva
Idealizando la inclusión Encontrando contradicciones Poniendo el foco en el déficit Justificando la exclusión Optando por la inclusión en la teoría	(2) Pensando en la inclusión, pero no sabiendo articularla	
Pensando ampliamente Enfrentando prejuicios y creencias Sintiendo la diversidad Sintiendo exclusión Evitando categorización y etiquetas	(3) Considerando la diversidad como un valor enriquecedor	
Identificando ideología dominante Contradicciones culturales Privilegiando Reflexionado superficialmente	(4) Condicionantes: aspectos sociales o históricos, cultura e ideología dominante	(2) Encontrando resistencias para alcanzar los valores de la educación inclusiva
Legitimando prácticas discriminatorias Perpetuando políticas excluyentes Fragmentando y parcelando contenidos de formación Desconexión entre teoría y práctica Diferenciando en los planes formativos	(5) Perpetuando el pensamiento excluyente desde la legislación y el ámbito formativo	

### 3.1. Pensado en la diversidad y en la educación inclusiva

El trabajo meta-etnográfico realizado muestra tres perspectivas o actitudes diferentes frente la diversidad y la educación inclusiva que se analizan a continuación.

#### 3.1.1. *Construyendo el concepto de diversidad y la educación inclusiva basada en prejuicios*

El análisis realizado muestra, entre los futuros docentes, la existencia de un tipo de pensamiento o forma de entender la diversidad propio del modelo del déficit y con una connotación negativa asociada a una baja calidad educativa. Un primer rasgo de esta interpretación es la consideración de la diversidad basada en referencias al déficit o a categorías que representan rasgos patológicos, desde la ideología de la 'normalidad' (Norwich, 2008). En el trabajo de Vigo et al. (2010) desde la perspectiva de la investigación-acción para la formación en torno a la diversidad, se muestran

evidencias en este sentido cuando se pregunta a los estudiantes sobre el concepto de diversidad. Sus respuestas se basan en estas referencias al déficit: “Nos podemos encontrar a personas con algún déficit” (p. 8). De igual forma, en el estudio de Hemmings y Woodcock (2011) sobre las preocupaciones de los estudiantes acerca de la inclusión y las prácticas inclusivas, uno de los futuros docentes preguntado sobre sus necesidades ofrece una respuesta referenciando y categorizando los diferentes tipos de discapacidad: “Más información sobre los diferentes tipos de discapacidad y cómo trabajar con la discapacidad” (p. 12).

Estas referencias sobre la diversidad y la educación inclusiva basadas en el déficit o categorías se relacionan con la existencia de unas creencias o ideas ya preconcebidas y asumidas como válidas (Causey et al., 2000; Mills y Ballantyne, 2010). Estas creencias pueden implicar una connotación negativa. La consideración utópica de una inclusión que nunca se va a alcanzar o impracticable, como consecuencia de contradicciones y cuestionamiento de las creencias culturales asumidas en relación con una escuela inclusiva, es un ejemplo. La investigación etnográfica crítica llevada a cabo por Vigo et al. (2019) muestra en varios ejemplos estas creencias por parte de los futuros docentes preguntados sobre la inclusión: “Yo no lo veo real” o “hoy lo veo 100% inviable” (p. 98). En la misma línea, estudios como los de Acquah y Commins (2013), Barnes (2006), Causey et al. (2000), Hemmings y Woodcock (2011) y Kang y Hyatt, (2010) destacan la existencia de prejuicios o estereotipos que dan forma a esta interpretación. Se muestra a continuación un ejemplo de una entrevista con una estudiante llevada a cabo en el estudio de Mills (2012), centrado en dos estudiantes y sus cambios en la disposición hacia la justicia social a lo largo de 3 años. La estudiante considera que ofrecer una educación inclusiva y atender a la diversidad implica una falta de atención al resto del alumnado y duda de nuevo de su posible realización: “Pienso que al atender la diversidad de necesidades o se están descuidando las necesidades de otros o no puede atenderse las de todos, por lo tanto, alguien se perderá... ¿cómo puede una persona buscar el equilibrio ante estos diferentes intereses” (p. 272).

Los ejemplos señalados han mostrado la existencia de un tipo de pensamiento sobre la diversidad y educación inclusiva centrado en el déficit o en categorías de la educación especial que afecta a la comprensión de la educación inclusiva según la ONU (2015). Se exploran en las siguientes líneas una perspectiva del futuro docente que muestra actitudes que valoran y reconocen la diversidad pero que manifiesta dificultades y contradicciones para articularla en la realidad educativa.

### *3.1.2. Pensando en la inclusión, pero no sabiendo articularla*

El análisis realizado también ha permitido explorar una perspectiva en la que el futuro docente puede mostrar una actitud positiva (Greenfield et al., 2016; Lambe y Bones, 2006) pero, sin embargo, reconoce las dificultades y desafíos de la inclusión. Desde esta perspectiva, y ante estas dificultades y dudas, se opta por una versión de la inclusión más próxima a los modelos tradicionales de la educación especial (Lambe y Bones, 2006). En el siguiente ejemplo, perteneciente al estudio de Lambe y Bones (2006) sobre la actitud de los futuros docentes acerca de los desafíos de la

educación inclusiva, se muestra un futuro docente que aboga por la inclusión, pero no sabe articularla e incluso duda de su posible aplicación: “Creo en la inclusión, pero es un ideal, ¿no lo es? no sé cómo puede funcionar en la realidad” (p. 179).

Pese a mostrar una actitud positiva, en ocasiones, el futuro docente justifica de forma consciente o inconsciente un modelo de atención más próximo a los modelos tradicionales de la educación especial. Son varios los ejemplos identificados. La justificación de la escolarización de algunos alumnos/as en los centros de educación especial por su bienestar o por la poca idoneidad de los centros ordinarios es uno de ellos. De nuevo, en el estudio de Lambe y Bones (2006), cuando se les pregunta a los estudiantes sobre las posibilidades de una escuela común para todos, las respuestas muestran esta justificación de un modelo no inclusivo por la felicidad y bienestar de algunos alumnos/as:

Seguramente, no es posible ubicar a todos los alumnos en las escuelas ordinarias. Hay alumnos que pueden beneficiarse de esto, pero igualmente puedo imaginar otros que no podrían beneficiarse... estarían perdidos en algunos de estos grandes colegios. Creo que los alumnos con necesidades especiales serían mucho más felices en una escuela especial. (Lambe y Bones, 2006, p. 178)

Los estudiantes, en otras ocasiones, también justifican modelos de intervención más próximos al concepto de integración por la falta de especialización o intervención especializada. El foco de atención se vuelve a situar en el déficit y en la intervención individualizada. Se presenta un ejemplo en el estudio de Hemmings y Woodcock (2011). Un futuro docente, preguntado sobre sus necesidades para atender a la diversidad y alcanzar la inclusión señala la importancia de “expertos en Educación Especial ayudando en las clases” (p. 12). El ejemplo refiere directamente la necesidad de recursos personales especializados, siguiendo un discurso de especialización que resulta ha contribuido al etiquetado, a la delegación de responsabilidades o a prácticas educativas y que en nombre de la inclusión han generado lo contrario (Robinson, 2017).

El análisis realizado hasta ahora ha expuesto dos perspectivas o formas de entender la diversidad y la educación inclusiva diferentes, pero con rasgos comunes. Estas perspectivas se presentan como mayoritarias en los estudios analizados. Sin embargo, el análisis también ha identificado en los futuros docentes una forma de entender la diversidad y la educación inclusiva como un elemento enriquecedor.

### 3.1.3. *Considerando la diversidad como un valor*

En contraste con las perspectivas acerca de una práctica inclusiva, diferentes estudios etnográficos muestran que los futuros docentes identifican la diversidad como un valor enriquecedor para todos, sin condiciones. Se recogen ejemplos de esta perspectiva de la diversidad en el estudio basado en la investigación-acción de Vigo et al. (2010) cuando se pregunta a los estudiantes qué entienden por diversidad: “Entiendo por ser diverso que no hay dos personas iguales, cada persona es distinta a las demás” (p. 155). Este tipo de respuestas pone en valor el rasgo único e individual de cada

individuo, evitando referencias al déficit o la categorización. Otro ejemplo similar se ofrece en la investigación de Lambe y Bones (2006). En una de las encuestas a un estudiante, se muestra una forma de entender la diversidad y la inclusión que supere las etiquetas y las consecuentes categorías en una lucha por una inclusión educativa para todos/as:

*/.../ Ser excluido tiene un profundo impacto en los alumnos/as para los cuales el grado no es un reflejo real de su habilidad. De esta forma el sistema falla a los alumnos/as etiquetándolos a una edad muy temprana. La inclusión debe significar la desaparición del proceso de selección a los 11 años, una inclusión educativa en la que a todos los alumnos/as se les ofrezcan las oportunidades que permitan reflejar sus habilidades. (p. 178)*

Finalmente, Vigo et al. (2019), en su investigación etnográfica crítica, muestran otro ejemplo de esta forma de entender la atención educativa a la diversidad como valor. Las notas de un profesor investigador acerca de las actitudes reflejadas por los estudiantes ante la diversidad, tras la lectura en grupo de los relatos de estos, muestran su comprensión de la inclusión como una “respuesta natural a las necesidades de todo el alumnado en el aula y en la escuela.” (p. 96)

En este apartado se ha puesto el foco en las diferentes actitudes o percepciones de los futuros docentes hacia la diversidad y la educación inclusiva. Es el momento ahora de explorar y profundizar sobre las fuerzas o resistencias que no facilitan una construcción de significados acorde con los valores de la educación inclusiva.

### **3.2. Encontrando resistencias para alcanzar los valores de la educación inclusiva**

El análisis realizado muestra una serie de factores o condicionantes que han sido identificados como fuerzas o resistencias que no facilitan una construcción de significados acorde con los valores de la educación inclusiva. Estos condicionantes se presentan, por un lado, en el ámbito social y cultural y, por otro, en el ámbito formativo y legislativo. Se desarrollan a continuación:

#### *3.2.1. Construcción social e histórica en torno a una cultura e ideología dominante*

Este primer condicionante que se puede presentar como resistencia y limitar el pensamiento del futuro docente se refiere a los factores sociales e históricos y a las diferentes relaciones de poder existentes en ellos (Barnes, 2006; Causey et al., 2000). La manera consciente en la que la o el futuro docente reproduzca, modifique, negocie o se oponga a estas relaciones asimétricas sociales e históricas de poder que generan desigualdades es un aspecto clave que da forma a su pensamiento. Acquah y Commins (2013) en su investigación sobre el impacto de un curso de formación sobre cuestiones de diversidad y multiculturalismo muestra un claro ejemplo. Las reflexiones finales de un estudiante, en las que se enfrenta a esas relaciones de poder asimétricas que privilegian a unos alumnos frente a otros en cuestiones de diversidad como son la cultura, capacidad, la etnia o la raza, son un ejemplo de ello:

Nunca antes he considerado de qué forma he privilegiado a otros y viceversa. Pensar sobre la manera en que hemos privilegiado me ha abierto los ojos y me ha hecho cuestionarme mi propia comprensión de mí mismo, la influencia de factores sociales sobre mí y mis actitudes. /.../ (p. 11)

La falta de reflexión profunda sobre estos condicionantes y los constructos clave implicados en torno a la cultura o la ideología dominante se presentan como responsables de la resistencia que presentan los futuros y futuras docentes ante la diversidad y ante la educación inclusiva. En el siguiente ejemplo de la investigación de Acquah y Commins (2013), la reflexión de un estudiante muestra la existencia de ese conocimiento superficial y la importancia de la formación:

Volviendo a lo básico: ¿qué es la cultura? Responder a esta cuestión no fue tan simple como había esperado en un primer momento y ahora siento que tengo una mejor y más profunda comprensión sobre el concepto de cultura. Ya no veo solo la punta del iceberg, veo más allá del nivel superficial. (p. 12)

El futuro docente está inmerso en un terreno social y formativo que no es neutro ni ideológica ni culturalmente. Los estudios llevados a cabo por Causey et al. (2000) y Mills y Ballantyne (2010) muestran la existencia de una sociedad y cultura dominante con unos valores no afines a los de la educación inclusiva. Los significados ideológicos presentes en esta cultura dominante podrán ser en muchas ocasiones confusos y se reflejarán también en relación a las contradicciones con la cultura escolar (Mills, 2012; Vigo et al., 2010). En este contexto, el futuro docente muestra dificultades a la hora de visibilizar e identificar en la escuela y en las instituciones educativas de formación la existencia de esta cultura dominante con un claro carácter reduccionista (Vigo et al., 2010) que, sin embargo, actúa como una resistencia para la implementación de los valores de la educación inclusiva.

### *3.2.2. Perpetuando el pensamiento excluyente desde el ámbito formativo*

Como muestran los trabajos de Barnes (2006), Causey et al. (2000) o Lambe y Bones (2006), la existencia de una sociedad con una cultura dominante de corte neoliberal y un marcado discurso del déficit ha impregnado tanto lo social como lo formativo. Este contexto ha contribuido a perpetuar y legitimar prácticas y políticas educativas excluyentes aceptadas como la normalidad. Bajo este marco, el desarrollo legislativo educativo y los propios planes de estudio de formación de futuros y futuras docentes también influyen en dar forma a sus actitudes, y en el desarrollo de contradicciones con respecto a las prácticas de educación inclusiva (Vigo et al., 2010). En este sentido, y de forma paradójica, la formación inicial se configura como uno de los importantes condicionantes que influye en el desarrollo de futuros y futuras docentes con un pensamiento caracterizado por la falta de confianza en su desempeño docente (Causey et al., 2000), por una manifiesta ansiedad (Coates et al., 2020; Hemmings y Woodcock, 2011) y, en definitiva, por un refuerzo de prácticas basadas en la exclusión. Más específicamente, la meta-etnografía identifica diferentes aspectos que se pueden estar presentando como resistencias en torno a la formación inicial en el sentido que se indica a continuación:

- La presencia de planes formativos basados en el modelo del déficit y diferenciados para el futuro maestro/a en educación ordinaria y educación especial (Vigo et al., 2010) o la cada vez mayor presencia de planes de estudios fragmentados en lo relativo a la diversidad (Hemmings y Woodcock, 2011; Mills, 2012; Mills y Ballantyne, 2010; Robinson, 2017; Vigo et al., 2010).
- El poco tiempo dedicado a la formación en relación a la diversidad y la inclusión (Hemmings y Woodcock, 2011; Vigo et al., 2019) y consecuentemente, la falta de conocimiento (Acquah y Commins, 2013; Causey et al., 2000; Hemmings y Woodcock, 2011; Kang y Hyatt, 2010). Un claro ejemplo se muestra en el estudio de Causey et al. (2000) en el que una futura maestra, al reflexionar, cuestiona sus creencias culturales y expone el fracaso de la formación inicial en cuestiones de diversidad: “Todavía no sé qué pienso sobre la diversidad” (p. 40).
- Escasas experiencias prácticas o experiencias prácticas de poca calidad (Acquah y Commins, 2013; Barnes, 2006; Mills, 2012).
- La desconexión entre la teoría y la práctica, y la carencia de procesos de reflexión (Barnes, 2006; Greenfield et al., 2006; Mackey y Nelson, 2016; Mills, 2012; Robinson, 2017) junto al énfasis en la transmisión de conocimiento superficial, muchas veces contrarios a los principios de justicia social (Acquaha, et al., 2020).

Todos los aspectos identificados en la meta-etnografía muestran como la formación de futuros y futuras docentes constituye un gran reto ante el mantenimiento de actitudes basadas en estereotipos y prejuicios respecto a lo diverso y a las prácticas de educación inclusiva.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El análisis realizado en torno a las actitudes o percepciones hacia la educación inclusiva y la diversidad en los estudios cualitativos y etnográficos de formación inicial de futuros docentes y los condicionantes existentes en la formación ha permitido identificar de consistencias de referencia. El análisis destaca, de una parte, una actitud o pensamiento del futuro docente sobre la diversidad y la educación inclusiva basado en contradicciones, y con dificultades para trasladar a la práctica los ideales de la educación inclusiva. De otra parte, pero de forma paralela, se han identificado una serie de condicionantes que se presentan como resistencias y que influyen en el consciente y subconsciente de los futuros docentes para la implementación de las prácticas de educación inclusiva. Es el momento ahora de desarrollar una narrativa que permita dar sentido al análisis realizado. Este núcleo de segundo orden se explica a partir de una paradoja que recibe el título de “Pensando en una inclusión que genera exclusión”.

#### 4.1. Pensando en una inclusión que genera exclusión

El análisis meta-etnográfico realizado muestra cómo el desarrollo de una actitud positiva hacia la diversidad y la educación inclusiva no supone un compromiso real con los valores de la inclusión y justicia social (Mills, 2012). Las grandes estructuras y fuerzas culturales e ideológicas dominantes presentes en la sociedad pueden dar forma a un pensamiento o actitud del futuro docente que justifica la exclusión en nombre de la inclusión. Una cultura condicionada por la existencia de una cultura dominante y hegemónica en la sociedad (Apple, 2000; Giroux, 1990) genera una cultura social, educativa y escolar también hegemónica en la que se consideran y asumen como correctas y naturales muchas situaciones de exclusión (Trondman et al., 2018).

Bajo el marco de esta cultura relacionada con la ideología dominante, la actitud o percepción del futuro docente, en el contexto de distintos países, se corresponde con una finalidad de la escuela actual condicionada por principios neoliberales y desde el modelo del déficit (Liasidou, 2015; Slee, 2012). Es un ejemplo de inclusión que excluye el común “si, pero...” (Liasidou, 2015, p. 44). En nombre de la inclusión se está perpetuando la exclusión (Liasidou, 2015). Esta segregación, reconocida por esta misma autora como “inclusión excluyente”, da pie a la paradoja que aquí se presenta. La exclusión es justificada en nombre de la inclusión en términos del bienestar o felicidad del alumno/a, la falta de recursos personales, herramientas y espacios de colaboración o la necesidad de adecuada formación (Alur y Timmons, 2009; Artiles et al., 2018).

Desde esta finalidad de la educación de corte neoliberal, las bases del modelo médico o del déficit sigue marcando el proceso de formación inicial en los planes formativos de las universidades españolas (Vigo et al., 2010). La existencia de una dinámica diferenciadora entre la educación general y especial es reflejada por Vigo et al. (2019), citando a Althusser (1974), como consecuencia de un modelo reproductivo económico y social que da forma a un particular sistema de significados y representaciones de atención a la diversidad. Estos sistemas de significados dan forma en el contexto universitario al inconsciente de investigadores, investigadoras, docentes y estudiantes y transforman el espacio universitario en un lugar de reproducción de prácticas diferenciadas y jerárquicas (Vigo et al., 2019). En este marco, se estima la necesidad de incidir en la formación inicial en de-construir este enfoque clínico predominante para avanzar hacia un modelo social e interactivo que posibilite la educación inclusiva como algo real, no utópico y comprometida con los principios de la justicia social (Liasidou, 2015). En este sentido, la configuración de la formación inicial como un espacio crítico con la intención de hacer extraño lo normal y transformar lo que se considera como normal (Giroux, 1990) podría contribuir a crear una cultura y sociedad basada en valores como la equidad, solidaridad y la justicia (Walton y Rusznyak 2020).

Una formación inicial desde la que iniciar un cambio en la conciencia colectiva social y un despertar crítico requiere, en primer lugar, desmitificar la injusta y desigual sociedad capitalista actual (Beach y Maisuria, 2017) y su cultura dominante que ha dado forma a una finalidad de la educación cuestionable. En segundo lugar, se

requiere favorecer el desarrollo de la conciencia crítica para una verdadera transformación social (Malott, 2010). En otras palabras, y adaptando los pasos de Trondman et al. (2018), para que la inclusión en la formación inicial no sea solo un eslogan que genera malentendidos o que se interprete de una manera que pueda generar justo lo contrario, conviene (i) desarrollar un proceso de desnaturalización de lo natural, en este caso la exclusión y el modelo imperante de pensamiento del déficit; (ii) para posteriormente re-naturalizar lo desnaturalizado, aportando nuevos puntos de vista en torno a una inclusión que tenga su fuente en los derechos humanos y la justicia social (Armstrong y Barton, 2008).

La universidad, tomando como referencia la Teoría Crítica (Giroux, 1990), puede ofrecer el espacio para la reflexión y desarrollo de un pensamiento crítico que permita al futuro docente desvelar las fuerzas o dinámicas existentes que condicionan su actitud y discurso en relación con la diversidad y la inclusión educativa. En palabras de Giroux (1990) las injusticias se repetirán si no nos hacemos las preguntas adecuadas. Flecha (1997) lo recoge de otra forma al destacar que no hay que elegir entre utopía y realidad, siempre se puede optar por prácticas y teorías transformadoras para hacer posibles los sueños que parecen imposibles (Freire, 1989). La universidad y la formación inicial deben volver a adquirir esa posición relevante como espacio en el que hacer las preguntas adecuadas y empezar otra vez a creer en sueños posibles.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acquah, E. y Commins, N. (2013). Pre-service teachers' beliefs and knowledge about multiculturalism. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 445-463. <http://doi.org/10.1080/02619768.2013.787593>
- Acquah, E., Szelei, N. y Katz, H. (2019). Using modelling to make culturally responsive pedagogy explicit in preservice teacher education in Finland. *British Educational Research Journal*. <http://doi.org/10.1002/berj.3571>
- Ahsan, T., Sharma, U. y Deppeler, M. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns about Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1-20. [http://www.wholeschooling.net/Journal\\_of\\_Whole\\_Schooling/articles/8-2%20Ahsan%20et%20al.pdf](http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/articles/8-2%20Ahsan%20et%20al.pdf)
- Althusser, L. (1974). *La filosofía como arma de la revolución*. Siglo XXI.
- Alur, M. y Timmons, V. (2009). *Inclusive education across cultures: Crossing boundaries, sharing ideas*. SAGE.
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge*. Routledge.
- Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. <http://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>

- Artiles, A., Harris-Murri, N. y Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: Critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory into Practice*, 45(3), 260-268. [http://doi.org/10.1207/s15430421tip4503\\_8](http://doi.org/10.1207/s15430421tip4503_8)
- Bagley, C. y Beach, D. (2015). The marginalisation of social justice as a form of knowledge in teacher education in England. *Policy Futures in Education*, 13(4), 424-438. <http://doi.org/10.1177/1478210315571220>
- Barnes, C. (2006). Preparing Preservice Teachers to Teach in a Culturally Responsive Way. *Negro Educational Review*, 57(1), 85-100.
- Barton, L. y Armstrong, F. (2007). *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Reflections on Inclusive Education. Springer Books.
- Beach, D., Bagley, C., Eriksson, A. y Player-Koro, C. (2014). Changing teacher education in Sweden: Using meta-ethnographic analysis to understand and describe policy making and educational changes. *Teaching and Teacher Education*, 44(0), 160-167. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.011>.
- Beach, D. y Maisuria, A. (2017). Ethnography and Education. En *Oxford Research Encyclopedia, Education, Change and development, Educational Politics and Policy, Education and society*. [https://www.academia.edu/36953679/Ethnography\\_and\\_Education\\_Ethnography\\_and\\_Education\\_Oxford\\_Research\\_Encyclopedia\\_of\\_Education](https://www.academia.edu/36953679/Ethnography_and_Education_Ethnography_and_Education_Oxford_Research_Encyclopedia_of_Education)
- Campbell, F. K. A. (2009). *Contours of Ableism: The Production of Disability and Ableness*. Palgrave.
- Casey, V., Thomas, C. y Armento, B. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: The challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16, 33-45. [http://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00039-6](http://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00039-6)
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage.
- Coates, J. K., Harris, J. y Waring, M. (2020). The effectiveness of a special school experience for improving preservice teachers' efficacy to teach children with special educational needs and disabilities. *British Educational Research Journal*. <http://doi.org/10.1002/berj.3605>
- Domingo, L., Pérez-García, P. y Domingo J. (2019). Miradas críticas de los profesionales de la educación ante las respuestas educativas al reto de la inclusión en la escuela andaluza. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(118), 1-25. <http://doi.org/10.14507/epaa.27.4185>
- Flecha, R. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. *Rev. Interuniversitaria Formación Profesorado*, 29, 67-76.
- Florian, L. y Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8. <http://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>

- Freire, P. (1989). *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation*. Continuum.
- Gajardo, K. (2019). Reflexiones de docentes noveles y en formación sobre la inclusión educativa: un estudio cualitativo. *ReiDoCrea*, 8, 167-185. <http://hdl.handle.net/10481/57752>
- Gil Hernández, S. (2017). Perfil actitudinal de alumnos del Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria ante la discapacidad. *Estudio comparativo. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 133-146
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Giroux, H. (2012). *Education and the Crisis of Public Values*. Peter Lang.
- Greenfield, R. A., Mackey, M. A. y Nelson, G. (2016). Preservice Teachers' Perceptions of Students with Learning Disabilities: Using Mixed Methods to Examine Effectiveness of Special Education Coursework. *The Qualitative Report*, 21(2), 330-351. <http://doi.org/10.46743/2160-3715/2016.2147>
- Hemmings, B. y Woodcock, S. (2011). Preservice Teachers' Views of Inclusive Education: A Content Analysis. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 103-116. <http://doi.org/10.1375/ajse.35.2.103>
- Hernández-Amorós, M., Urrea-Solano, M., Granados L., Lagos, N., Sanmartín, R. y García, J. M. (2017). Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 45-53. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537004>
- Jeffrey, B y Troman, G. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30, 535-548. <http://doi.org/10.1080/0141192042000237220>
- Kang, R. y Hyatt, C. W. (2010). Preparing Preservice Teachers for Diversity: The Power of Multicultural Narratives. *Journal of the Southeastern Regional Association of Teacher Educators (SRATE Journal)*, 19(1), 44-51. <http://doi.org/10.1177/0022487195046004008>
- Lacruz-Pérez, I., Sanz, P. y Tarraga-Minguez, R. (2021). Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11, 58. <http://doi.org/10.3390/educsci11020058>.
- Lambe, J. y Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 167-186. <http://doi.org/10.1080/08856250600600828>
- Liasidou, A. (2014). Social Justice in Higher Education. *British Journal of Special Education*, 41, 120-135. <http://doi.org/10.1111/1467-8578.12063>

- Liasidou, A. (2015). *Inclusive Education and the issue of Change: Theory, Policy and Pedagogy*. Springer.
- Liasidou, A. y Symeou, L (2018). Neoliberal versus social justice reforms in education policy and practice: discourses, politics and disability rights in education. *Critical Studies in Education*, 59(2), 149-166. <http://doi.org/10.1080/17508487.2016.1186102>
- Lindblom, A., Dindar, K., Soan, S., Kärnä, E., Roos, C. y Carew, M. T. (2020). Predictors and mediators of European student teacher attitudes toward autism spectrum disorder. *Teaching and Teacher Education*, 89. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102993>
- Malott, C. (2010). *Policy and research in education: A critical pedagogy for educational leadership*. Peter Lang.
- Mercado, E., Di Giusto, C., Rubio, L. y De la Fuente, R. (2017). Influencia de las actitudes hacia la discapacidad en el rendimiento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 4, 77-86. <http://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1029>
- Mills, C. (2012). When 'picking the right people' is not enough: A Bourdieuan analysis of social justice and dispositional change in pre-service teachers. *International Journal of Educational Research*, 53, 269-277. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.001>
- Mills, C. y Ballantyne, J. (2010). Pre-service teachers dispositions towards diversity: Arguing for a developmental hierarchy of change. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 447-454. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.012>
- Negash, K. H. (2019). Pre-service Teachers' Attitude towards the Inclusion of Students with Disabilities. *International Journal of Innovative Research and Development*, 8. <http://doi.org/10.24940/ijird/2019/v8/i12/DEC19003>
- Noblit, G. (2019). Meta-ethnography in education. Education, Cultures and Ethnicities. ON line publication Oxford Research Encyclopedia.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives*. Routledge
- ONU (2015). Educación 2030: Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible", 25 de noviembre de 2015. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Ritter, R., A. Wehner, G. Lohaus y Krämer, P. (2019). Preservice Teachers' Beliefs About Inclusive Education Before and After Multi-Compared to Mono-professional Co-teaching: An Exploratory Study. *Frontiers in Education*, 4, 1-15. <http://doi.org/10.3389/educ.2019.00101>.
- Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 61, 164-178. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2016.09.007>

- Sharma, U., Forlin, F., Loreman, T. y Earle, C. (2006). Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments about Inclusive Education: An International Comparison of the Novice Pre-Service Teachers. *International Journal of Inclusive of Special Education*, 21, 2.
- Sharma, U., Forlin, C. y Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785. <http://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Trondman, M., Willis, P. y Lund, A. (2018). Lived Forms of Schooling: Bringing the Elementary Forms of Ethnography to the Science of Education. En D. Beach, C. Bagley and S. Marques da Silva (Eds). *The Handbook of Ethnography of Education*. Wiley.
- Vélez, X., Tarraga-Minguez, R., Fernandez, I. y Sanz, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España (The initial training of teachers in Inclusive Education: a comparison between Ecuador and Spain). *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9, 75-94.
- Vigo, B., Soriano, J. y Julve, 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*, 69, 147-165.
- Vigo, B. y Soriano, J. (2014). Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*, 9(3), 253-259 <https://doi.org/10.1080/17457823.2014.881721>
- Vigo, B., Dieste, B. y García, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado – Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(4). 88-107. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11415>
- Vigo-Arrazola, B. y Beach, D. (2021). Promoting professional growth to build a socially just school through participation in ethnographic research. *Professional Development in Education*, 47(1), 115-127.
- Walton, E. y Rusznyak, L. (2020). Cumulative knowledge-building for inclusive education in ITE. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 18-37. <http://doi.org/10.1080/02619768.2019.1686480>.