



EXPERIENCIA DOCENTE EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA INCLUSIVA: VALIDACIÓN DE UNA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA FORMACIÓN CONTINUA

Fernando Soto Rodríguez

*Universidad Rosario Castellanos
y Facultad de Filosofía y Letras, UNAM
fernando.soto@rcastellanos.cdmx.gob.mx*

Elisa Saad Dayán

*Facultad de Psicología, UNAM
elisada2013@gmail.com*

Área temática: Procesos de Formación

Línea temática: Metodologías y dispositivos de formación: tecnologías de la información y comunicación, prácticas profesionales, prácticas docentes, narrativa, investigación-acción.

Tipo de ponencia: Reporte parcial o final de investigación



Resumen

La presente tiene el objetivo de compartir el proceso de validación, por jueceo experto a través de una rúbrica, de una ruta metodológica multiinstrumental que busca comprender la experiencia docente en educación universitaria inclusiva. Se introduce al tema conceptualizando y caracterizando una universidad inclusiva enfatizando su foco en la identificación de diversos facilitadores y barreras. Se plantea el encuadre teórico-metodológico que sustenta la investigación, por un lado, se toma postura frente a definir la experiencia docente y sus elementos constitutivos para decantarse por la conjunción del enfoque biográfico-narrativo y el ciclo de indagación-acción-formación que sustentan la ruta metodológica multiinstrumental propuesta, misma que se detalla. Después, se precisa qué es e implica la validación por jueceo experto y el procedimiento seguido para concretar la rúbrica que validó la propuesta desarrollada. Los principales hallazgos muestran que las personas expertas ponderan en la evaluación máxima que corresponde al nivel experto evidenciando la articulación teórico-metodológica de la propuesta, así como el cuidado en la forma y el fondo. También enfatizan la originalidad y el aporte no solo a la educación inclusiva a nivel superior, así como a la investigación cualitativa y a la pedagogía. Sin embargo, a partir de la retroalimentación global, hay observaciones que permitirán fortalecer la investigación: por un lado, precisar el referente empírico (contexto, población y criterios de participación), por otro, considerar las aproximaciones críticas emergentes desarrolladas en Latinoamérica en torno a la educación inclusiva. Se concluye con una valoración crítica y creativa hacia el trabajo de campo que se avecina.

Palabras clave: experiencia docente, educación inclusiva, validación por jueceo experto, enfoque biográfico-narrativo, ciclo indagación-acción-formación.

Introducción

La presente, aborda la validación por jueceo experto de la propuesta metodológica multiinstrumental en el contexto de la investigación doctoral de quien suscribe. El escrito refiere el tercer momento de la investigación, siendo el primero la construcción del estado del arte (Soto, 2021) y el segundo la fundamentación de la propuesta metodológica que ahora se somete a escrutinio.

En ese entendido y en común con García-Cano et al. (2017), una *universidad inclusiva* es aquella que da la bienvenida a la diversidad, no solo como hecho, sino como derecho llave o clave, teniendo como foco la atención de toda su comunidad: estudiantado, profesorado, personal administrativo y de servicios. Además, contribuye a la equidad, respeto y valoración de todas y todos, a partir de la aceptación de cada cual en la amplia gama en que somos distintos: diferencias individuales (tendencias perceptivas y cognitivas hacia el aprendizaje, temperamento, discapacidad, sexo, etc.) y de contexto (nivel socioeconómico, género, capital cultural, etc.) (Luque y Delgado, 2002).

Por tanto, la *educación universitaria inclusiva*, implicaría atender las necesidades del estudiantado, desde un posicionamiento interactivo, relacional y complejo, procurando cada momento de su trayectoria: ingreso, permanencia y egreso, comprometida y ocupada con impregnar su política (marco normativo, documentación, planes, programas, etc.), cultura (misión, visión, valores, objetivos, etc.) y prácticas (estrategias, procedimientos, acercamientos, etc. en el aula) de forma explícita (Ainscow, Booth y Dyson 2006).

Así, y haciendo eco de Pérez-Castro (2019), consideramos que existen diversos parámetros que pueden actuar como barrera o facilitador hacia la construcción de instituciones de educación superior realmente inclusivas ya que, como apunta la autora, solo en la interacción entre lo inherente a las personas que conforman la comunidad universitaria y lo que la institución provee o no, este actúa obstaculizando o promoviendo este tipo de educación, tal como: la política y cultura de la institución; la formación continua del profesorado, en función del tipo y sus posibles implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje; los apoyos institucionales con los que se cuenta y probables sugerencias para consolidar esta perspectiva.

Por lo anterior, la pregunta de investigación es ¿cuáles son las experiencias docentes respecto a la educación universitaria inclusiva? Derivamos los siguientes objetivos:

General:

- Comprender las experiencias docentes respecto a la educación universitaria inclusiva.

Específicos:

- Diseñar una ruta metodológica multiinstrumental con base en el marco de la experiencia docente y proyectada como experiencia misma.
- Validar, por jueceo experto, la ruta metodológica multiinstrumental a través de una rúbrica.
- Analizar el tipo de experiencias docentes que inciden en una práctica inclusiva.
- Describir los elementos constitutivos de estas.

Para los fines del presente, nos centramos en el primer par de objetivos específicos.

Desarrollo

Pero ¿qué se entiende por experiencia?, ¿cuáles son sus elementos constitutivos? Y, ¿cómo podemos aproximarnos a su estudio desde un crisol pedagógico?

Encuadre teórico-conceptual

Se enuncia la experiencia docente, como las vivencias individuales subjetivas del profesorado que forman y transforman, como hechos que, siendo ajenos a la persona, se convierten en mecanismos para interiorizar la vida misma (Skliar, 2015; Zacarías et al, 2015).

Por otro lado, Fandiño (2013) concibe la experiencia como la labor cotidiana del docente en el proceso de enseñanza. Y construye tres categorías analíticas en tanto tipos de experiencias: académicas (vinculadas a las respuestas pedagógicas específicas frente a la diversidad del estudiantado en el proceso de enseñanza y aprendizaje; remite momentos, recursos y acciones), de relación (asociadas a los procesos de comunicación, interacción, las actitudes, posturas, valores, suposiciones y sentimientos frente a las acciones o inacciones docentes) y de gestión (aspectos estructurales que condicionan la práctica concreta).

En suma, Jamklai (2012) precisa diversos factores que influyen en la experiencia de enseñanza en la educación transcultural. Grosso modo: rasgos personales (preparación, antecedentes étnicos y personalidad); factores ecológicos (receptividad y presión de conformidad del anfitrión y fuerza del grupo étnico); y grado de distancia cultural.

En el caso de Larrosa (2009), Bárcena (2012), Passeggi (2015), Martínez-Delgado (2015) y Skliar (2015), presentan revisiones precisas respecto al término experiencia. La primer triada, remite pormenorizadamente las diversas raíces etimológicas del vocablo: griegas, latinas y alemanas. Distinguen también entre la experiencia como evidencia empírica y experimento, asumiendo una postura sobre “eso que me pasa”, reconociendo tres elementos constitutivos: el qué, el quién y el movimiento bidireccional entre ambos. Ello les permite arribar a analizar sus potencialidades en educación y, particularmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El

segundo par, lo acota a la experiencia docente y la forma en que la narrativa funge como vía para su exploración, comprensión y (trans)formación como principio pedagógico fundante.

He apuntado dos procesos entretnejidos: el enfoque biográfico-narrativo como vía de indagación y el ciclo de indagación-acción-formación como dispositivo de formación continua del profesorado universitario.

Aproximación metodológica

Respecto al primero, me situó en este enfoque en tanto método que permite suscitar oportunidades en las que las personas participantes den cuenta de su trayecto vital posicionándolos como expertos en su propia vida (aspecto y énfasis biográfico), al tiempo que se les acompaña en un camino de sensibilización y reflexividad crítica y propositiva para que su relato no se circunscriba a la mera descripción o yuxtaposición de eventos y así arribar al sentido profundo de su historia en el que el rol de autor, narrador y personaje recae en sí y sobre sí (Bolívar et al, 2001).

Reconocer algunas diferencias y relaciones entre las narrativas individuales y colectivas, ya que dichos autores reconocen que estas aguardan una interconexión e influencia recíproca (Bolívar et al, 2001). Si bien las vivencias y relatos pueden configurarse como narrativas singulares y únicas, estas dan cuenta de convencionalidades sociohistóricas y culturales en tanto tramas argumentales.

Siguiendo a Olmos, Romo y Carmen (2016) un ciclo de indagación-acción-formación promueve y recupera procesos de reflexión crítica, formación horizontal y aprendizaje transformativo dirigidos a originar cambios en las perspectivas de las y los docentes: significados, hábitos de pensamiento y marcos mentales, con el fin de (trans)formarse en agentes más inclusivos, abiertos y reflexivos en torno a la diversidad humana.

En ese sentido, sugieren documentar, editar e intercambiar opiniones y compartir narraciones de experiencias pedagógicas, con el fin de fomentar y favorecer el debate y la reflexión sobre los procesos y retos educativos frente a la diversidad. Además, enfatizan la reflexión crítica como proceso continuo de debate y reflexión sistemática sobre los relatos de experiencias, ya que posibilitan múltiples interrogantes y temas sobre la vida en las aulas universitarias que están enmarcadas en condiciones políticas, sociales y económicas concretas a nivel áulico/institucional e incluso federal/global posibilitando un ir y venir entre estos (Olmos et al, 2016).

Ruta estratégica multiinstrumental

Un Meme sobre inclusión, pretende indagar en la exterioridad. Identificando eso que está fuera de mí que es radicalmente otro, como hecho, objeto, vivencia, persona o lugar y que no obedece a mi sentir, pensar o actuar, en común con Larrosa (2009). Qué imaginario acompaña al docente y, al mismo tiempo le trasciende, en tanto esquemas sociohistóricos y culturales

posiblemente apropiados, invisibilizados y normalizados. Se busca la resemantización que, de acuerdo con Arango (2014) permite aproximarnos a la interpretación y significación de la persona que no solo lo consume, sino que los produce y difunde.

Un Mapa de relaciones y Grupo de apoyo si bien pretenden aproximarse a la exterioridad, también sugiere conocer el pasaje de la experiencia es decir aquello que ocurre y cómo me ocurre, el camino que me toca y trastoca que, independientemente de lo singular y único, siempre ocurre con un otro (Larrosa, 2009). Se busca, como lo sugieren la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual -FEAPS- (2006), así como Carratalá, Mata y Crespo (2017) situar a la persona al centro de su propia vida, trayecto y toma de decisiones. Se busca que la persona participante reconozca sus relaciones y alianzas interpersonales significativas. Repliega la experiencia hacia el interior y la despliega hacia las y los otros.

Un Avatar y Microrrelato permiten adentrarse al devenir personal del participante y acompañarle a cartografiar e identificar la diferencia propia en tanto fuentes de diversidad humana, avizorarse como otro (otredad) para empatizar consigo y luego con un tercero (alteridad). En otras palabras, sitúa la reflexividad y transformación personal en tanto cómo cambie o transforme a partir de la vivencia y experiencia (Larrosa, 2009) aunado a los factores personales que influyen en ella tal como los antecedentes y la personalidad (Jamklai, 2012). Este dispositivo nos acerca a la identidad no solo narrativa, si no digital del docente: cómo se configura, representa y expresa virtualmente (Poole, 2017).

En común con la estrategia previa, las siguientes permiten identificar la reflexividad y pasaje de la experiencia (Larrosa, 2009), empero develan los factores ecológicos que influyen en ella tal como la recepción, acogida, aceptación y posibles tensiones entre los diversos actores de la comunidad universitaria, elementos que entran en disonancia con los aspectos personales previamente trabajados (Jamklai, 2012).

Una Didactobiografía, vista como dispositivo de indagación antes que como método, posiciona al docente como sujeto histórico cuyo saber cotidiano es susceptible de sistematizar para recuperar y reconstruir la memoria histórica (Salcedo, 2012; Salmerón e Iturio, 2016; Hernández, 2021), en este caso de la educación universitaria inclusiva. Posibilita la conciencia histórica, es decir, situar la narración y experiencia vivida en un espacio y tiempo determinados, rastrear los indicios particulares y tejerlos bajo la lente de las estructuras y sistemas sociohistóricos y culturales que le sostienen.

Un Kit, es una adaptación de la “Caja de herramientas” trabajada por Esteban-Guitart (2012) en la que el personal educativo acompaña en la identificación de recursos varios en el contexto de origen del estudiantado y su familia y que son susceptibles de emplear y potenciar en el proceso de aprendizaje, particularmente en entornos de marginación y exclusión. Permite identificar aquellos recursos que posibilitan una educación inclusiva en la entidad.

Influido nuevamente por el trabajo de Esteban-Guitart (2012), pretendo adecuar la originalmente llamada “Tarea de las 10 definiciones” que busca enlistar una serie de enunciaciones identitarias

desde la propia expresión de quien la lleva a cabo, en este caso docentes. Empero, la tarea se orienta a identificar el bagaje disciplinar que acompaña al docente en su práctica educativa cotidiana a través de un Décalogo: marcos conceptuales, metodológicos y procesuales, así como actitudinales y valorales.

La última estrategia es la Fotovoz, dispositivo impulsado por epistemologías y metodologías feministas caracterizada principalmente por ser un mecanismo participativo que reconoce las potencialidades del pensamiento y lenguaje visual, así como la narración conjugándolos para la construcción de saberes situados (Martínez-Guzmán et al, 2018; Parrilla et al, 2017). Lo anterior, posibilita documentar aquellos factores que obstaculizan o promueven la educación inclusiva en la entidad, desde la perspectiva y construcción narrativa del profesorado que trascienda la mirada institucional dominante.

Validación por jueceo experto

La evaluación mediante el juicio de personas expertas es un método de validación que radica en requerir a algunas personas su escrutinio hacia: un objeto, instrumento, recurso de enseñanza, o su dictamen respecto a un aspecto concreto (Cabero y Llorente, 2013). Este resulta de utilidad en la valoración de aspectos de carácter cualitativo, ya que en diversos estudios puede ser el único indicador de validez aparente.

Ahora bien, este implica una valoración informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otras como expertos cualificados en este, y que pueden emitir información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

En ese tenor, se construyó una *Rúbrica para jueceo experto* considerando los siguientes antecedentes:

1. Las orientaciones y directrices de la *Matriz de congruencia teórico-metodológica* desarrollada por Ibarra (2018). Este recurso analítico ofrece una mirada de conjunto al objeto de investigación, pregunta(s) de investigación, objetivo(s), marco de referencia, metodología, técnicas y el tipo de información que se espera recabar.
2. Las orientaciones y directrices de la *Matriz de diseño de investigación* de Knobel y Lankshear (2001). Discurre, en una aproximación sintética y analítica los propósitos de investigación, el tipo de datos que se deben recolectar, la aproximación hacia el análisis de datos y los informantes (documentales, población-meta, etc.).
3. Las orientaciones y directrices de la evaluación auténtica centrada en el desempeño de Díaz Barriga (2006). Este dispositivo precisa el tipo de redacción para plantear las dimensiones, niveles y descripción de estos en una rúbrica.
4. Y el ejemplo de la *Rúbrica de evaluación de un TFG: investigación que emplea metodología cuantitativa/cualitativa/mixta* de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria (s.f.). Este instrumento contempla la cualificación de los diferentes apartados de un trabajo

de fin de grado: Introducción y marco teórico; Metodología; Resultados, Conclusiones y autoevaluación; Bibliografía; Presentación y expresión escrita.

El primer par ratifican la necesidad de evaluar cuantitativa y cualitativamente la congruencia, articulación e hilo conductor entre los componentes de la investigación para que el planteamiento, desarrollo y consecución de esta sean orgánicos. El segundo par ofrecen el andamiaje para concretar la redacción de dimensiones, niveles y descripciones evitando sesgos, aproximaciones tendenciosas o juicios de valor sin fundamento.

Con fines enunciativos y esquemáticos, la Tabla 1, comparte la rúbrica desarrollada, sin las descripciones por nivel.

Tabla 1. Rúbrica para jueceo experto

Dimensiones	Niveles de desempeño				Puntuaciones	Observaciones específicas
	Experto 4 puntos	Avanzado 3 puntos	Aprendiz 2 puntos	Novato 1 punto		
Introducción y marco teórico						
Método						
Resultados y discusión: sobre la ruta multiinstrumental						
Conclusiones y propuestas						
Aparato crítico						
Presentación y expresión escrita						
Puntuación final						

Procedimiento

Se envió, vía correo electrónico, una Carta invitación describiendo el contexto de la investigación, así como la identidad de la persona que la encabeza y quien le dirige para luego exhortar a la evaluación con base en la expertis y reconocimiento a las dos personas participantes.

Así mismo, se envió el protocolo de investigación sujeto a dictamen a lado de la rúbrica para su ponderación y retroalimentación.

Ambas personas evaluadoras pertenecen al género femenino y su participación institucional en el Posgrado en Pedagogía de la UNAM.

1. E1_MC. Cuya área de expertis es educación, investigación cualitativa y sujetos de la educación.
2. E2_ZJ. Cuya área de expertis es educación inclusiva y perspectivas críticas emergentes, sujeto de la discapacidad y epistemologías del sur.

Resultados

Ambas evaluadoras, califican en el nivel Experto las seis dimensiones sujetas a su escrutinio, obteniendo en ambos casos la ponderación máxima de 24/24. Por tanto, podemos sintetizar que la propuesta metodológica:

- Expone con claridad el origen de la investigación. Presenta de forma profunda y articulada antecedentes y bases teóricas relevantes respecto al objeto de investigación. Analiza de forma profunda y coherente diferentes conceptos y enfoques apoyándose en diversos estudios.
- Explica de forma profunda y rigurosa los métodos contemplados en la investigación. Argumenta de forma clara la articulación entre métodos. Muestra coherencia entre el marco asumido y la metodología contemplada. La metodología está claramente vinculada a la propuesta multiinstrumental proyectada para el futuro trabajo de campo.
- Existe coherencia entre el encuadre teórico-metodológico asumido y las estrategias de producción de datos e intervención pedagógica. Fundamenta el uso de las diferentes técnicas en tanto estrategias de producción de datos, así como vía de intervención pedagógica. Argumenta las potencialidades de cada estrategia y el objetivo que cada una persigue. La ruta proyectada está claramente articulada entre sí y se diferencia en sus diferentes fases.
- Desarrolla una diversidad de reflexiones críticas sobre el proceso de indagación teórico-metodológica seguida. Plantea diferentes posibilidades y limitaciones de la ruta multiinstrumental proyectada para el trabajo de campo que se avecina. Discurre múltiples posicionamientos que evalúan globalmente el estado actual de la investigación y plantea líneas a futuro.
- Todas las citas del texto aparecen correctamente referenciadas en la bibliografía. Aporta siempre información bibliográfica completa de cada recurso. Remite recursos de diverso tipo (artículos científicos, capítulos de libro, libros, disertaciones de grado o posgrado, ponencias en extenso). Evidencia el uso de textos clásicos, pero vigentes, así como recursos de actualidad y pertinencia respecto al objeto de estudio. Emplea sistemáticamente el estilo de normalización de citas y referencias de la APA en su séptima edición.
- Establece un propósito y mantiene claro el foco o asunto central del escrito; fuerte conciencia de la audiencia, evidencia de un tono o tratamiento apropiado, distintivo. Profundidad y complejidad en las ideas, con apoyo en detalles pertinentes, atractivos, enriquecedores. Evidencia de análisis y reflexión profunda. Organización cuidadosa, ingeniosa, sutil.

Variedad en la estructura de las oraciones y en su longitud que aumenta la efectividad de la comunicación. Lenguaje preciso y rico. Control de la ortografía, puntuación, sintaxis y mayúsculas.

De forma global, se solicito a las evaluadoras ponderar la propuesta en los mismos niveles de desempeño. La tabla 2, sintetiza esta perspectiva y su retroalimentación:

Tabla 2. Retroalimentación de evaluadoras expertas

Evaluadora	Nivel de desempeño en la evaluación global	Retroalimentación
E1_MC	Avanzado	<p>Considero que la ruta metodológica propuesta es pertinente al objeto de estudio y su fundamentación teórica es congruente. La elección del enfoque biográfico-narrativo y lo que propone como ciclo de indagación-acción y formación permitirá conocer las experiencias de los docentes universitarios sobre la educación inclusiva y la diversidad. Los autores que elige para la fundamentación y orientación son los adecuados.</p> <p>El exponer con claridad la ruta metodológica para la investigación, le permitirá contestar las preguntas que se hace el autor, así como cumplir con los objetivos planteados.</p> <p>Es necesario que no solo se plantee y fundamente la ruta metodológica, sino que tiene que estar ligada al referente empírico, es decir, a la población con la que trabajará, cómo será seleccionada, su contexto, y los tiempos y espacios donde se llevarán a cabo las estrategias mencionadas, ya que en este documento aún no se precisa.</p> <p>Se trata de una investigación original, con un planteamiento metodológico cualitativo variado, pertinente y al mismo tiempo fundamentado.</p> <p>Una vez que se concluya, seguramente será un aporte importante al campo de la inclusión en educación superior, a la investigación cualitativa y a la pedagogía.</p>
E2_ZJ	Experto	<p>Me parece muy pertinente sus aproximaciones conceptuales, y quizá como sugerencia podría incluir los aportes de las epistemologías del sur y desde la función de interpelación.</p> <p>Resulta muy original y bastante certera la propuesta de multiinstrumentalidad con la que se aborda el trabajo de campo.</p> <p>Está bien realizada la articulación del encuadre teórico y lo metodológico, así como la ruta del trabajo de campo y las fases que lo implican.</p> <p>Únicamente como sugerencia a reserva que lo pueda o no considerar el investigador reitero la posibilidad de considerar los paradigmas epistemológicos emergentes críticos, que sí bien se encuentra Larrosa, Skliar entre algunos de los autores que propone, la referencialidad de autores de Latinoamérica pudiera enriquecer su trabajo.</p> <p>Considero que es un trabajo de investigación que aporta al ámbito de la educación inclusiva por sus profundidades y propuesta multiinstrumental, a la vez por las aproximaciones teóricas que emplea.</p> <p>La evaluación global es del número máximo, que es la sumatoria de los puntajes que han sido en todos, el número cuatro, ya que el tres no es pertinente con relación a mis sugerencias.</p>

Conclusiones

Aproximarnos a las experiencias docentes implica un giro epistemológico y ontológico. Es un cambio de posición en la producción del conocimiento y en la conversación de sí ya que la experiencia desde esta perspectiva no remite o se interesa por una categoría, concepto, definición o axioma; más bien busca y quiere saber acerca de la experiencia y la relación con ella, pretende aproximarse, escuchar, compartir y comprender la intimidad e interioridad de la persona.

Es menester acotar que la ruta metodológica tiene validez aparente o de contenido al aproximarse a los aspectos descritos en el proceso de jueceo por expertas antes de arribar al trabajo de campo.

En definitiva, indagar la experiencia docente en educación universitaria inclusiva representa una modalidad fructífera para comprender cómo se vive, se ve, se siente, interpela, construye, constituye y discurre la atención a la diversidad en las instituciones de educación superior, desde un saber situado y emancipador en la horizontalidad de la producción de conocimiento a partir de las voces y estilos de la experiencia.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Arango, L. G. (2014). *Experiencias en el uso de los memes como estrategia didáctica en el aula*. Memoria in extenso del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 1513. Buenos Aires, Argentina.
- Bárcena, F. (2012). El brillo de las luciérnagas. El saber pedagogo. En *El aprendizaje eterno: Filosofía, educación y el arte de vivir* (pp. 105-159). Madrid, España: Miño y Dávila.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013), La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22. En: <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/jca107.pdf>
- Carratalá, A., Mata, G. y Crespo, S. (2017). *Planificación centrada en la persona. Planificando por adelantado el futuro deseado*. España: Plena Inclusión.
- Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual, FEAPS. (2006, septiembre 6). *Cuadernos de Buenas Prácticas FEAPS Planificación Centrada en la Persona. Experiencia de la Fundación San Francisco de Borja para Personas con Discapacidad*

Intelectual. España: EPELS.L. En http://www.feaps.org/biblioteca/libros/documentos/planificacion_persona.pdf

Díaz Barriga, F. (2006). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (pp. 125-163). México: McGrawHill.

Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, pp. 27-36. En: http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Esteban-Guitart, M. (2012). La multi-metodología autobiográfica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64.

Fandiño, A. (2013). *Experiencias de inclusión educativa de docentes universitarios*. Ponencia presentada en XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México. En: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0500.pdf>

García-Cano, Ma., Buenestado, M., Gutiérrez, P., López, Ma. y Naranjo, A. (2017). *¿Qué es una Universidad Inclusiva?* España: Universidad de Córdoba.

Hernández, G. (2021). La didactobiografía como dispositivo de construcción de conocimiento desde la conciencia histórica. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 11(2). <https://doi.org/10.24215/18537863e101>

Ibarra, G. E. (2018). *Matriz de congruencia teórico-metodológica* (Documento de circulación interna). México: Posgrado en Pedagogía, UNAM.

Jamklai, V. (2012). *Cross-cultural teaching: experiences of american teachers in thai higher education* (Doctoral dissertation). University of Hawaii, Doctorate of Philosophy in Education. Available in ProQuest.

Knobel, M. y Lankshear, C. (2001). *Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa*. México: IMCED.

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Argentina: Homo Sapiens.

Luque, A. y Delgado, C. Ma. (2002). Diversidad humana y educación: intervenciones para optimizar el desarrollo psicológico. *Intervención psicosocial*, 11(2), 143-165.

Martínez-Guzmán, A., Prado-Meza, C. M., Tapia-Muro, C. y Tapia-González, A. (2018). Una Relectura de Fotovoz como Herramienta Metodológica para la Investigación Social Participativa desde una Perspectiva Feminista. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, N°41, 157-185. DOI/ [empiria.41.2018.22608](https://doi.org/10.24215/18537863e101)

Martínez-Delgado, M. (2015). *La construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México, Doctorado en Pedagogía. Disponible en TESIUNAM.

- Olmos, A., Romo, M. y Carmen, L. (2016). Reflexiones docentes sobre inclusión educativa. Relatos de experiencia pedagógica sobre la diversidad universitaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 10(1), 229-243. En: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782016000100012
- Parrilla, A., Raposo-Rivas, M., Martínez-Figueira, E. y Doval Ma. I. (2017). Materiales didácticos para todos: el carácter inclusivo de fotovoz. *Educatio Siglo XXI*, 35(3), 17-38. <http://dx.doi.org/10.6018/j/308881>
- Passeggi, Ma. de C. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. En J. Murrillo (Comp.) *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 69-88). Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Pérez-Castro, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica Revista electrónica de educación*, 53. DOI:10.31391/S2007-7033(2019)0053-003
- Poole, A. (2017a). Funds of Knowledge 2.0: Towards digital Funds of Identity. *Learning, Culture and Social Interaction*. En: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.02.002>
- Salcedo, J. R. (2012). *Huella indicial y didactobiografía: formar con sentido desde la vida cotidiana*. Colombia: Ediciones Antropos.
- Salmerón, A. L. e Iturio, J. (2016). La didactobiografía: historia de vida y memoria. *Tlamati Sabiduría*, 7(1), 22-34.
- Soto, F. (2021). Experiencia docente en educación universitaria inclusiva: estado del arte. En J. A. Marín, J. C. de la Cruz, S. Pozo y G. Gómez (Eds.) *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 86-101). Madrid: Dykinson S.L.
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia*, 11(1), 33-43. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740751004>
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (s.f.). *Rúbrica de evaluación de un TFG: investigación que emplea metodología cuantitativa/cualitativa/mixta*. En https://online.ulpgc.es/sites/default/files/documentos/rubrica_tfg_investigacion.pdf
- Zacarías, M., Hernández, N. y Vergara, M. (2015). Experiencia docente e inclusión educativa de alumnos centroamericanos en la frontera sur de México. En V. García, S. P. Aquino, J. Izquierdo y P. Ramón (Coords.) *Investigación e innovación en inclusión educativa. Diagnósticos, modelos y propuestas* (pp. 55-68). México: Red Durango de Investigadores Educativos, A.C.

Agradecimiento

Este trabajo fue posible gracias al apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, CONAHCYT, acreditado en la Beca de Posgrado a través del currículum vitae único, CVU: 892448.