

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: LA VOZ DEL PROFESORADO

Inclusive Education in Primary Schools: Teachers' Voice

M. Isabel VIDAL ESTEVE

Universitat de València. España

isabel.vidal@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-3504-8114>

Recepción: 29 de octubre de 2024

Aceptación: 17 de diciembre de 2024

RESUMEN: La inclusión educativa es una preocupación central del sistema educativo, que busca garantizar una enseñanza de calidad que asegure la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, incluyendo aquel con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Este estudio propone dar voz a los docentes de Educación Primaria de la Comunitat Valenciana sobre la inclusión, identificando barreras y facilitadores en su práctica diaria. Mediante un enfoque cualitativo, se desarrolla un estudio de caso múltiple en cuatro centros de primaria sociogeográficamente diversos. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis docentes y observaciones directas en sus aulas, permitiendo recoger y analizar sus percepciones y experiencias. Los datos se procesaron e interpretaron utilizando el software ATLAS.ti y matrices de doble entrada. Los resultados evidencian que, aunque los docentes realizan adaptaciones curriculares y mantienen cierta colaboración con los especialistas y las familias, persisten obstáculos como la falta de formación, sobrecarga laboral o escasez de recursos humanos y materiales. Esta investigación concluye que la inclusión efectiva requiere el compromiso colectivo de toda la comunidad educativa, basado en la formación inicial y continua y en una cultura de colaboración que permita transformar las aulas en espacios verdaderamente equitativos y justos.

PALABRAS CLAVE: Inclusión educativa; percepciones docentes; barreras; facilitadores; formación.

ABSTRACT: Educational inclusion is a central concern of the education system, which seeks to guarantee quality education that ensures the presence, participation and learning of all students, including those with Specific Educational Support Needs (SEN). This study aims to give Primary Education teachers in the Valencia Region a voice on inclusion, identifying barriers and facilitators in their daily practice. Using a qualitative approach, a multiple case study is carried out in four socio-geographically diverse primary schools. Semi-structured interviews were conducted with six teachers and direct observations in their classrooms, allowing their perceptions and experiences to be collected and analysed. Data were processed and interpreted using ATLAS.ti software and double-entry matrices. The results show that, although teachers make curricular adaptations and maintain some collaboration with specialists and families, obstacles such as lack of training, work overload or shortage of human and material resources persist. This research concludes that effective inclusion requires the collective commitment of the entire educational community, based on initial and ongoing training and a culture of collaboration that allows classrooms to be transformed into truly equitable and fair spaces.

KEYWORDS: Inclusive education; teacher perceptions; barriers; facilitators; training.

1. Introducción

La inclusión educativa ha sido un tema clave en el debate académico y político en las últimas décadas, especialmente en lo que concierne a la atención de la diversidad en el contexto escolar. Este fenómeno surge como una respuesta al reconocimiento de la necesidad de ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales o de sus Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). La inclusión educativa no solo se refiere a la escolarización de estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje, sino que abarca la creación de un entorno donde la diversidad sea vista como un valor y una oportunidad, en lugar de un obstáculo. Esta visión plantea múltiples desafíos tanto para las instituciones educativas como para el profesorado, quienes son los principales agentes de cambio en la aplicación de este enfoque.

1.1. *Inclusión educativa: historia y evolución*

El concepto de diversidad ha sido, como señala Gimeno (1999), una constante en la historia de los sistemas educativos, siempre en diálogo con la universalidad de la naturaleza humana. Sin embargo, este diálogo no ha sido pleno ni equitativo, especialmente para las personas con discapacidad, quienes han enfrentado barreras y prejuicios que han limitado su inclusión efectiva en los sistemas educativos. Históricamente, las personas con discapacidad han sido vistas a través de un prisma deficitario que ha perpetuado su exclusión parcial en las prácticas pedagógicas,

subrayando la necesidad de ampliar el concepto de diversidad para garantizar su verdadera participación en igualdad de condiciones. Este estudio, por tanto, busca analizar los facilitadores y las barreras que afectan esta inclusión en los centros educativos.

Desde la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, se ha defendido el derecho a la educación para todos, un principio que ha sido reafirmado en múltiples acuerdos internacionales. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2006) es especialmente relevante en este contexto, ya que reconoce explícitamente el derecho a una educación inclusiva en su artículo 24. Este instrumento legal adopta un enfoque social de la discapacidad, viéndola no como un problema inherente a la persona, sino como una interacción entre el individuo y su entorno. Esto implica que es el entorno el que debe adaptarse para ser inclusivo y no al revés. De este modo, el concepto de inclusión educativa se convierte en un compromiso que abarca a toda la comunidad educativa, pero especialmente al profesorado, que juega un rol fundamental en la implementación de políticas y estrategias que fomenten la inclusión.

La historia de la discapacidad ha estado marcada por la exclusión, desde el exterminio y el desprecio en épocas pasadas, hasta el paternalismo y la caridad en épocas más recientes (Lema, 2009). Sin embargo, en los últimos años, hemos sido testigos de un giro hacia una mayor inclusión, tanto en el ámbito legislativo como en las prácticas educativas. En España, por ejemplo, la Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982 (LISMI) marcó un punto de inflexión en el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, consolidando un proceso que ha culminado en la Ley Orgánica 3/2020, la cual pone el foco en la eliminación de barreras educativas más que en la adaptación a las discapacidades.

A pesar de estos avances, la inclusión sigue siendo un reto complejo que no se limita a la dotación de recursos materiales o infraestructuras, sino que requiere una reflexión profunda sobre las actitudes y las creencias de la comunidad educativa. Como señalan Echeita y Ainscow (2011), existe una gran confusión en torno al concepto de "educación inclusiva", lo que ha llevado a interpretaciones diversas y, a veces, contradictorias. La verdadera inclusión no puede ser meramente discursiva; debe reflejarse en prácticas concretas que transformen la experiencia educativa de todos los estudiantes.

Los estudios realizados en diversos contextos muestran que la implementación de políticas inclusivas no ha sido homogénea. En España, el sistema educativo ha experimentado avances importantes en la atención a la diversidad, pero también se enfrentan desafíos significativos. Uno de los principales problemas radica en la brecha entre las normativas oficiales y su aplicación en la práctica (Alcaraz y Arnáiz, 2020). A pesar de la existencia de leyes y programas que promueven la inclusión, la realidad es que muchos estudiantes con NEAE siguen encontrando barreras que dificultan su plena participación en el entorno escolar. Este problema se agudiza en función de la etapa educativa en la que se encuentren, ya que los recursos y las estrategias disponibles varían considerablemente.

1.2. *El rol docente en el aula inclusiva*

El profesorado se encuentra en el punto de mira en todo este desafío. Según Boer *et al.* (2011), la actitud y las creencias de los docentes son determinantes en el éxito de la inclusión educativa. No basta con contar con recursos materiales o programas específicos; es necesario que los maestros adopten un enfoque inclusivo en su práctica diaria, integrando a todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la formación del profesorado juega un papel crucial. Tilstone *et al.* (1998) subrayan que la preparación de los docentes para gestionar aulas inclusivas es fundamental para garantizar que todo el alumnado participe activamente en el aprendizaje.

El éxito de la inclusión depende, en última instancia, de la capacidad del profesorado para adaptarse a la diversidad en sus aulas. Como señalan Clark *et al.* (1995), la misión del docente en una escuela inclusiva es articular estrategias que permitan a cada estudiante alcanzar su máximo potencial, fomentando redes de apoyo tanto dentro como fuera del aula. Esta tarea requiere de una formación continua, así como de una actitud de apertura y flexibilidad por parte de los educadores. Tamarit (2015) sostiene que los docentes deben ser capaces de identificar el valor que cada estudiante aporta a la comunidad escolar, promoviendo su participación activa en el entorno educativo.

Sin embargo, el desafío de la inclusión no recae únicamente en los docentes especialistas en pedagogía terapéutica, o audición y lenguaje, ni tampoco en los orientadores, sino en todo el claustro. Para que la inclusión sea efectiva, es necesario que todo el equipo docente trabaje de manera coordinada, utilizando estrategias y recursos que favorezcan la participación de todos los estudiantes. Esto requiere no solo una revisión de las prácticas pedagógicas, sino también un replanteamiento de la organización escolar. Como señalan Huberman y Miles (1984), la estabilidad del personal docente y la colaboración entre los distintos agentes educativos son factores clave para el desarrollo de prácticas inclusivas, como también lo son, según Purkey y Smith (1985), las herramientas para la toma de decisiones, la gestión democrática del centro, la estabilidad del profesorado o el sentido de comunidad.

En definitiva, la inclusión educativa es más que un conjunto de políticas o acciones puntuales; es una filosofía de trabajo que requiere el compromiso de toda la comunidad educativa. Los maestros, como principales agentes de cambio, tienen la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades o capacidades, tengan acceso a una educación de calidad. Para lograr este objetivo, es fundamental que los docentes cuenten con la formación y los recursos adecuados, pero, sobre todo, que adopten una actitud inclusiva en su práctica diaria. Como señala Echeita (2008), la inclusión educativa no es una solución mágica para los problemas de exclusión social, pero sí es un paso necesario para garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de éxito académico y personal (Domingo-Martos *et al.*, 2024). Y es que la inclusión no es solo una cuestión de recursos o normativas, sino un compromiso ético y pedagógico que debe estar presente en cada aula y en cada interacción educativa.

Con todo ello, esta investigación persigue, en el marco de los resultados de una tesis doctoral financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FPU17/00372), el doble objetivo de: a) dar voz a los docentes de aulas inclusivas de Educación Primaria de la Comunitat Valenciana; y b) identificar sus percepciones y necesidades respecto a la inclusión educativa y a las barreras que la obstaculizan.

2. Método

Para alcanzar los objetivos de esta investigación, se optó por un enfoque cualitativo que permitiera captar las voces y las experiencias del profesorado en los centros de Educación Primaria. Siguiendo las directrices de Flick (2015), se buscó comprender y explicar los fenómenos sociales desde la perspectiva de los docentes, recogiendo sus vivencias y sus percepciones sobre la inclusión en sus aulas y las barreras que la dificultan. La técnica empleada fue el estudio de casos múltiples, bajo una perspectiva etnográfica y naturalista (Stake, 1998), lo que permitió explorar la complejidad del entorno escolar y de las prácticas inclusivas desde dentro.

Este estudio se llevó a cabo en cuatro centros públicos de Educación Primaria ubicados en la provincia de Valencia, todos ellos, con al menos, alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) y dificultades de aprendizaje. La selección de estos centros no fue al azar, sino intencionada, siguiendo un criterio de variabilidad sociogeográfica (Patton, 2002), con el fin de representar un amplio abanico de contextos educativos. Sus características se detallan en la Tabla 1.

El enfoque de la investigación se centró en dos dimensiones clave: por un lado, se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales a seis docentes, quienes compartieron sus experiencias y sus desafíos en la implementación de prácticas inclusivas. Por otro lado, se llevaron a cabo observaciones directas en las aulas, con el objetivo de observar en detalle las prácticas pedagógicas y la interacción del profesorado con el alumnado, permitiendo así triangular la información obtenida en las entrevistas.

La información recopilada a través de entrevistas semiestructuradas a los docentes fue triangulada con las observaciones participantes realizadas en los centros y con entrevistas al alumnado (aunque en este trabajo solo se hace referencia a los dos primeros datos por limitaciones de espacio). Cada uno de los comentarios recogidos en las entrevistas fue contrastado con lo obtenido en el resto de los instrumentos. Este cruce de datos permitió identificar patrones y validar las categorías emergentes, fortaleciendo la validez de los hallazgos. La observación fue selectiva y enfocada, y se desarrolló desde una perspectiva participante, lo que facilitó una comprensión más profunda de las dinámicas inclusivas.

Una vez recopilada la información, las entrevistas se transcribieron de manera literal, garantizando en todo momento el anonimato de los participantes.

El análisis de los datos se llevó a cabo en dos fases. Primero, se realizó una codificación y categorización de la información utilizando el software ATLAS.ti 22. Y, posteriormente, se desarrolló una interpretación de los resultados a través de

matrices de análisis de doble entrada (Miles *et al.*, 2014), lo que permitió identificar patrones, contrastar datos y profundizar en las barreras y facilitadores de la inclusión desde la perspectiva del profesorado.

TABLA 1. Características de los centros analizados	
Centro urbano	Sector este de Valencia, aloja a 356 estudiantes y 29 profesores. Ofrece dos líneas educativas, jornada continua y dispone de un aula especializada UECO ¹ (Unidad Específica de Comunicación y Lenguaje). Se recogen las voces de las tutoras de quinto (52 años y veintiún estudiantes en el aula) y sexto (58 años y con diecinueve estudiantes).
Centro semiurbano	Localidad en expansión en el noroeste de Valencia, acoge a 238 estudiantes y 21 docentes en ocho unidades de primaria y tres de infantil, incluyendo un aula UECO. El estudio se centra en la voz de la tutora de quinto, de 29 años, con dieciocho estudiantes.
Centro semirrural	Municipio semirrural del interior, cuenta con trece unidades, ocho de primaria y cinco de infantil, una habilitada para alumnado de dos años. Con 265 estudiantes y 26 docentes, se recogen las percepciones de la tutora de sexto, de 44 años, con dieciséis estudiantes.
Centro rural	CRA ubicado al norte de la provincia de Valencia, con dos sedes en diferentes municipios. Ofrece cinco aulas de infantil y nueve de primaria, con 218 estudiantes y 21 docentes. Se analizan los testimonios de los tutores de quinto en dos cursos diferentes, una de 38 años y el otro de 42, ambos con diecisiete estudiantes.

3. Resultados

Tras el análisis, a continuación, se reflejan las principales evidencias sobre las percepciones de los seis tutores entrevistados. Se organizan por centros y sus palabras se agrupan en tres categorías principales derivadas de las entrevistas, su perspectiva respecto al concepto de inclusión, los facilitadores y las barreras para llevarla a cabo.

¹ Unidades Específicas Ubicadas en Centros Ordinarios que, desde su creación en el curso 2004-2005 con carácter experimental, se destinan, como se contempla en la Resolución del 29 de julio de 2020, de la Administración Educativa valenciana, a dar una respuesta educativa a determinadas necesidades: alumnado con TEA (en ratio de cinco a ocho), plurideficiencia (de cuatro a seis estudiantes) y discapacidad intelectual moderada (de ocho a diez), grave y profunda (de seis a ocho).

3.1. *Centro urbano*

3.1.1. Concepto de inclusión

Las tutoras de 5.º y 6.º de primaria comparten una visión comprometida y crítica sobre la inclusión educativa, destacando tanto sus desafíos como sus logros en la práctica diaria. Ambas coinciden en que la inclusión implica la presencia de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o necesidades, en el aula y el centro. Como señala la de 6.º: "Consiste en tener dentro de una misma aula alumnos con diversidad de todo tipo, tanto en cuestiones de aprendizaje como en cuestiones de movilidad, de intelectualidad, etc.", mientras que la tutora de 5.º reafirma esta idea: "La inclusión es que cabemos todos en una misma clase, cabemos todos". Aun así, sus visiones son reduccionistas y solo atañen al área de la presencia, dejando fuera aspectos tan relevantes como la participación en las dinámicas de aula y el aprendizaje.

Ambas maestras reconocen que la inclusión no es tarea sencilla. La de 5.º admite que "La inclusión escolar tiene que ver con la inclusión en la sociedad, pero es complicado", mientras que su colega de 6.º resalta que la presencia en el aula debe estar acompañada de participación activa: "La presencia, pero no solo en el aula, sino en todo el centro y en toda la comunidad educativa".

A pesar de las dificultades, ambas ven claros beneficios en la inclusión. La tutora de 6.º destaca que "Todos son beneficios en ambas direcciones", ya que permite que los estudiantes desarrollen habilidades como la tolerancia y la convivencia, preparándolos para el futuro. Por su parte, la tutora de 5.º también observa que los compañeros y las compañeras de clase son "respetuosos a tope", sugiriendo que la inclusión no solo beneficia al alumnado con necesidades, sino que también tiene un impacto positivo en toda la comunidad escolar.

3.1.2. Facilitadores para la inclusión

Ambas tutoras subrayan la importancia de la inteligencia emocional y los valores. La docente de 5.º señala que hay que trabajar "las emociones, la comprensión, el respeto, la empatía" y la de 6.º destaca la necesidad de "Mucha tolerancia, paciencia... a desarrollar técnicas de convivencia". En cuanto al currículo, coinciden en la importancia de adaptarlo a cada estudiante. La docente de 5.º se plantea la idoneidad de los ACIS: "Me he planteado si se le hacía un ACIS bueno", mientras que la de 6.º tiene claro que "Acada niño hay que darle lo que necesita".

Ambas también mencionan la importancia de la coordinación con otros profesionales y el apoyo personal. La de 5.º destaca el trabajo con familias y especialistas: "Tienes que mediar mucho con el profesorado especialista" y la de 6.º subraya la coordinación con el equipo de PT y logopedia. Además, las dos coinciden en que se necesitan más recursos humanos y tecnológicos, como señala la de 5.º: "La escuela pública debería tener dos personas por aula" y la de 6.º: "Sería genial que hubiera más profesionales en el aula UECO".

3.1.3. Barreras para la inclusión

A pesar de su dedicación, ambas docentes reconocen que la inclusión conlleva una carga adicional de responsabilidades. La tutora de 5.º señala que "Es pesado para el docente tener inclusión, claro, es muy pesado" y su colega de 6.º coincide en que "Lo único que se necesita es tiempo y organización" para poder atender adecuadamente a todo el alumnado.

Además de la sobrecarga docente, las dos mencionan la falta de formación o experiencia como una barrera para la inclusión. La docente de 5.º admite que hay momentos en los que no sabe si está utilizando las estrategias adecuadas: "Yo ya sabía lo que iba a tener... pero no me lo han incluido a mitad de curso", mientras que la de 6.º reflexiona sobre las diferencias en el enfoque de otros profesores: "Igual hay profesores que no han prestado tanta atención a niños con diversidad".

3.2. Centro semiurbano

3.2.1. Concepto de inclusión

La tutora de 5.º entiende la inclusión como un proceso en el que se integra a "todas las personas, vengan de donde vengan o tengan las necesidades que tengan, dentro del aula o del centro, como iguales". Para ella, la inclusión no solo implica la presencia de los estudiantes en el aula, sino también la implementación de "estrategias y recursos que permitan a todos participar en la clase, y también aprender por igual". De este modo, su perspectiva pone énfasis en la igualdad y la participación, pero con un reconocimiento de las diferencias individuales. Pese a las barreras que conlleva, la docente ve grandes beneficios en la inclusión. Para ella, es "ideal y muy bueno para todos", ya que prepara a los estudiantes para convivir en una sociedad diversa. Señala que "Si desde pequeños están en contacto con todo tipo de personas... repercutirá en la sociedad, cuando sean adultos", subrayando que la inclusión en la escuela beneficia a todos y todas, no solo a aquellos con necesidades específicas.

3.2.2. Facilitadores para la inclusión

En cuanto a la atención al alumnado, destaca la importancia de ajustar las actividades según las necesidades de cada estudiante. "Tengo que intentar incluir a este tipo de alumnado en las sesiones, y buscar recursos extra o actividades o lo que sea", aunque también observa que, en algunos casos, no es necesario hacer tantas modificaciones, señalando que "Realmente, tampoco tengo que buscar tanta actividad diferente". En este sentido, la docente también pone énfasis en la atención personalizada, ya que a menudo necesita recordarle al alumno "lo que estamos haciendo, para que se centre".

La docente se asegura de tener al estudiante cerca para poder guiarlo mejor, afirmando que lo intenta "tener cerca de mí, para intentar guiarle más, porque se despista muchas veces". Asimismo, lo coloca junto a compañeros y compañeras que puedan ayudarle, y subraya la concienciación del resto de los estudiantes, quienes "están bastante concienciados y sensibilizados hacia él".

La tutora valora la colaboración con el profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL), quienes "entran y hacen la sesión inclusiva", lo que permite una mejor atención al estudiante con TEA. A esto se suma el apoyo familiar, ya que "la mamá le ayuda mucho", lo que refuerza la labor inclusiva desde el hogar. Además, considera que el centro tiene una fuerte orientación inclusiva, con el aula CyL y una atención especial en espacios comunes como el patio: "Creo que en este centro lo tienen muy en cuenta".

3.2.3. Barreras para la inclusión

Un desafío es su propia percepción sobre el desfase curricular, pues menciona que "realmente el desfase curricular no es tan grande", lo que la lleva a no realizar adaptaciones significativas. Aunque esta visión parece positiva, puede implicar que se subestimen las necesidades de ajustes específicos.

Otro obstáculo importante es la falta de coordinación y formación. La docente señala que cuando el alumno se incorporó al aula ordinaria no recibió directrices claras: "No sé si dieron algunas pautas específicas... no sé nada más". Asimismo, admite la necesidad de más formación: "Pautas y guías para mí siempre son bien recibidas, porque muchas veces nos falta aprender más", lo que sugiere una demanda por mayor capacitación para atender a la diversidad.

Las adaptaciones curriculares en ocasiones son contradictorias, en un caso comenta que usa con algunos estudiantes materiales en castellano en un entorno donde se trabaja en valenciano "No sabemos si es mejor o más lío aún". Además, el alumno con TEA a veces rechaza los apoyos, ya que "le llega a molestar que te acerques... No le gusta sentirse diferente". La tutora también reconoce que el alumno tiene dificultades para gestionar sus relaciones sociales, tanto con los iguales como con el profesorado: "Él no tiene los recursos, muchas veces, para afrontar esas relaciones con el resto".

3.3. Centro semirrural

3.3.1. Concepto de inclusión

La tutora de sexto concibe la inclusión como un proceso en el que "aquellos alumnos que son diferentes por sus circunstancias, porque son diferentes queramos o no, son diferentes, y necesitan unas atenciones diferentes, estén al máximo atendidos en clase con sus compañeros". No obstante, critica que, en la práctica actual,

la inclusión "debería abarcar no solamente la presencia en el aula, pero realmente es lo que abarca hoy en día, no abarca más". En cuanto a los beneficios, afirma que cuando el alumnado está incluido "es feliz, se siente igual al resto".

3.3.2. Facilitadores para la inclusión

A nivel didáctico, la docente menciona que intenta que la alumna participe en las mismas actividades que el resto, siempre que sea posible. Por ejemplo, "Cuando hablo del IVA, llamar la atención de la alumna y decirle: fíjate que cuando vamos a comprar, fijaos en las etiquetas que nos ponen el IVA". También resalta que adapta el material para hacerlo más visual y manipulativo, como en el caso de un tema sobre la salud: "Ella tenía un maletín con medicinas, con utensilios médicos para hacerlo todo más visual". Prioriza la adaptación de contenidos que considera funcionales para la alumna: "Adaptar lo que aprende para que le sea funcional". Destaca también la importancia del refuerzo positivo y el aprendizaje entre iguales: "Lo estás haciendo muy bien, eso está bien" y "Aprenden mejor si les enseña un igual". La docente resalta que tener una compañera al lado que la ayuda y anima cuando se despista es clave para su progreso.

A nivel organizativo, diseña la distribución para que el alumnado se ayude entre sí, ya que "a mí no me sirve de nada que los buenos vayan muy bien y a los malos los dejamos los últimos". Además, destaca el beneficio de contar con una ratio pequeña, de 16 estudiantes, lo que facilita una atención más personalizada. Reconoce la importancia de permitir pausas cuando la estudiante lo necesita: "A veces notas que se cansa y ella misma te lo dice".

3.3.3. Barreras para la inclusión

Señala la necesidad de más personal para atender la diversidad, ya que "Llega un momento que tienes mucha diversidad... hace falta más personal, pero para todos y dentro del aula". La tutora, en ocasiones, se siente agobiada por el currículum y la falta de tiempo para adaptar materiales: "Tengo que adaptar materiales, tengo que adaptar objetivos" y "Con este horario que tenemos ahora de la jornada continua, está muy bien para los alumnos, pero para el profesorado... no te da tiempo a preparar muchas cosas".

Un punto crítico es la falta de formación continua: "Deberíamos obligatoriamente... dedicarnos un mes o dos meses, para el reciclaje... favorecería mucho a la inclusión". También critica la falta de coordinación con el personal de apoyo, lo que dificulta la implementación de estrategias inclusivas efectivas: "Depende mucho del profesorado especialista que tengas de PT y AL".

Finalmente se muestra crítica consigo misma, indicando: "No considero que mi trabajo esté bien hecho... soy exigente". Reconoce que, a pesar de sus esfuerzos, a veces el progreso es limitado y se siente sobrecargada por la diversidad del aula.

3.4. Centro rural agrupado

3.4.1. Concepto de inclusión

Tanto el tutor como la tutora de quinto en los dos cursos consecutivos muestran que el concepto de inclusión es natural y cotidiano para ellos. La tutora menciona: "Ojalá no hiciera falta que existiera esa palabra" y que la inclusión debería ser un principio tan fundamental como la igualdad de género, debería darse por hecho, "debería ser lo común, no una excepción". Ella define la verdadera inclusión como algo que va más allá de la simple integración; es decir, no basta con que los estudiantes estén en la misma aula, sino que deben poder "realizar las actividades y alcanzar objetivos adaptados a sus capacidades".

El tutor también aborda la inclusión desde una perspectiva similar, señalando que el término debería ser innecesario: "La inclusión realmente, en mi opinión, no tendría ni que existir el término, sería todo lo cotidiano". Esto refleja una visión de la inclusión como una forma natural de convivencia que implica "empatía" y comprensión de las diferencias entre los estudiantes. Además, el tutor enfatiza que la inclusión no solo permite a los estudiantes "participar, expresarse" y contribuir al grupo, sino que también fomenta un "sentido de pertenencia" al evitar distinciones entre el alumnado. Sus perspectivas están alineadas, aunque la tutora se centra más en la adaptación de objetivos para cada estudiante, mientras que el tutor pone énfasis en la normalización cotidiana, destacando la importancia de la empatía y la participación activa como parte del proceso inclusivo.

3.4.2. Facilitadores para la inclusión

La tutora destaca que la "adaptación continua de objetivos y formas de alcanzar esos objetivos" permite a los estudiantes participar de manera significativa en las actividades. Además, menciona el uso de recursos como PT y AL que "benefician no solo a los estudiantes que necesitan apoyo específico, sino a todo el grupo". También valora la tutoría entre iguales, observando que los estudiantes "colaboran y se apoyan mutuamente, lo cual contribuye a un ambiente de aprendizaje más inclusivo y eficiente".

El tutor también subraya la importancia de adaptar el entorno de aprendizaje a través de métodos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que permite "flexibilizar el currículum y ajustar las actividades a diferentes niveles de accesibilidad". Además, utiliza materiales manipulativos, como "pictogramas y autoinstrucciones", para personalizar el aprendizaje y responder a diversas necesidades. El tutor también pone énfasis en crear un ambiente inclusivo partiendo de los "intereses de los estudiantes y ofreciendo actividades abiertas y creativas". La actitud positiva y la disposición para ver cada situación como una "oportunidad de aprender y sacar siempre algo positivo" también son facilitadores destacables. En general, ambos valoran la colaboración entre estudiantes y la coordinación

con otros profesionales y familias como aspectos esenciales para contribuir a la inclusión.

3.4.3. Barreras para la inclusión

Respecto a los obstáculos, la tutora señala la falta de recursos personales, sugiriendo que idealmente se necesitarían "dos personas por aula para manejar mejor las necesidades de todos los estudiantes". También menciona la "falta de formación en inclusión" como un desafío, destacando que el conocimiento detallado de cada trastorno es esencial para una intervención efectiva. Además, la tutora señala que la comodidad en el aula puede llevar a una falta de adaptación, lo que representa claramente una barrera.

El tutor también identifica la falta de recursos manipulativos y recursos humanos como limitaciones, lamentando que la educación a menudo se basa en "material teórico en lugar de recursos prácticos que los estudiantes necesitan". Además, menciona la falta de formación específica y el "tiempo limitado para reflexionar y compartir prácticas inclusivas con colegas" como obstáculos adicionales. El tutor también comparte la preocupación de que la "comodidad genera, en general, el no ser inclusivos", como la compañera.

En la siguiente Tabla 2, se recoge una metasíntesis de los principales resultados obtenidos de los distintos docentes y centros en relación con los ejes principales de la investigación, así como sus datos demográficos.

4. Discusión y conclusiones

Una vez recogidas las voces de los docentes, es necesario considerar cómo sus actitudes influyen en la práctica educativa. Según Granada *et al.* (2013), la actitud docente se define como el conjunto de percepciones, creencias, sentimientos y comportamientos frente a una postura educativa centrada en el aprendizaje de todos los estudiantes. En este contexto, los docentes juegan un papel clave en la implementación de la educación inclusiva, como destacan Boer *et al.* (2011). Su actitud puede ser determinante para el éxito de los cambios educativos, ya que actitudes positivas hacia la inclusión están asociadas con el uso de estrategias más adecuadas y eficaces (González-Gil *et al.*, 2016; Saloviita, 2019, 2020). En contraste, las actitudes negativas tienden a perpetuar la exclusión y la segregación.

De los resultados obtenidos durante esta investigación, se evidencia que para los tutores de los centros más urbanos el concepto de inclusión se focaliza en la mera presencia de estudiantes diversos en las aulas, mientras que los de los más rurales reconocen la necesidad de una participación plena mediante apoyos y adaptaciones contextualizadas. Esta perspectiva es la que verdaderamente se alinea con las de autores como Calero y Pérez (2015) y Echeita (2017), quienes subrayan que la inclusión va más allá de la mera presencia y debe implicar la eliminación de barreras

TABLA 2. Metasíntesis de resultados							
	URBANO		SEMIURBANO	SEMIRRURAL		RURAL	
Docente	D1	D2	D3	D4	D5	D6	
Edad	52	58	29	44	38	42	
Experiencia	28	35	4	19	13	18	
Formación	Dipl. Magisterio EGB	Dipl. Magisterio	Grado Educación Primaria	Diplomatura Magisterio	Dipl. Magisterio Primaria	Dipl. Magisterio (Educación Física)	
Concepto	Presencia en el aula	Integración física	Igualdad y participación en el aula	Proceso funcional que fomenta la participación	Proceso natural y cotidiano	Enfoque integral: empatía y equidad	
Facilitadores	Coordinación docente y con especialistas	Trabajo en equipo con especialistas (PT y AL)	Apoyo familiar y colaboración con especialistas	Materiales visuales y manipulativos y refuerzo positivo	Adaptación continua de objetivos y tutoría entre iguales	DUA y apoyos	
Barreras	Sobrecarga laboral y falta de formación específica	Escasos recursos humanos y materiales	Falta de coordinación y de formación	Currículum rígido y falta de tiempo para adaptar	Falta de recursos humanos y formación específica	Tiempo insuficiente para reflexionar sobre la práctica	

para el aprendizaje y la participación. Booth y Ainscow (2015) también coinciden en que la inclusión debe ser entendida como un proceso que implica la creación de una cultura escolar inclusiva basada en principios de justicia y equidad. Sin embargo, la investigación muestra que algunos tutores aún se enfocan demasiado en la presencia física, lo cual podría reflejar una falta de comprensión más profunda del concepto de inclusión.

Como indican Granada *et al.* (2013) y García y Castela (2023), una actitud inclusiva y paciente, junto con una comunicación efectiva y una disposición para la adaptación, es crucial para brindar una atención inclusiva de calidad. Las actitudes activas, atentas y motivadoras son esenciales para superar las barreras a la inclusión y promover un ambiente de aprendizaje colaborativo y respetuoso. Sin embargo, la investigación muestra que, a pesar de las actitudes favorables, en general, persiste una confusión entre los conceptos de inclusión e integración (Young *et al.*, 2019) y en las dimensiones que atañen al concepto de inclusión (Hussain y Abdullah, 2023). Esto sugiere que algunos docentes todavía ven la inclusión como un ajuste para uno o varios estudiantes en concreto, en lugar de una práctica basada en la equidad y la justicia social (López-Melero, 2018; Shallish *et al.*, 2020) que abarca a todo el alumnado del aula.

En cuanto a las variables que influyen en las percepciones y las actuaciones docentes, la investigación no revela diferencias significativas en función del género (solo se entrevistó a un hombre frente a cinco mujeres), similar a los hallazgos de Garzón *et al.* (2016). No obstante, se observa que las docentes de mayor edad en centros urbanos tienden a tener una percepción más tradicional, capacitista y limitada de la inclusión, enfocada principalmente en la discapacidad. Esta tendencia es consistente con estudios anteriores que muestran que docentes con menos experiencia suelen tener actitudes más favorables hacia la educación inclusiva (Pérez-Vera *et al.*, 2024). Por otro lado, en el centro más rural, independientemente del género y la edad, los docentes demostraron un mejor conocimiento y convencimiento sobre el concepto de inclusión y una mayor capacidad para aplicar estrategias inclusivas. Este resultado concuerda con Woodcock *et al.* (2023) al afirmar que la creencia en la inclusión y una actitud positiva hacia ella está relacionada con niveles más altos de autoeficacia y el uso más amplio de estrategias inclusivas.

En cuanto a los facilitadores, los tutores revelan elementos como las adaptaciones curriculares; la coordinación con los especialistas, entre todo el profesorado y con las familias; el uso de apoyos dentro del aula, y el trabajo de valores e inteligencia emocional. La importancia de estos facilitadores está en consonancia con las recomendaciones de Booth y Ainscow (2015), quienes destacan la importancia de una cultura escolar positiva y de colaboración dentro de la comunidad educativa para desarrollar prácticas inclusivas. Además, Goldhaber (2016) enfatiza la relación entre la calidad del profesorado y el logro educativo, sugiriendo que una formación adecuada y continua es esencial para gestionar la diversidad en el aula. Todos los docentes entrevistados reflejan esta necesidad de formación especializada, aunque la sobrecarga de trabajo y la falta de tiempo y recursos humanos y materiales indican que estos principios aún no se han implementado plenamente en las prácticas

educativas actuales de los centros valencianos. Estas barreras también coinciden con las observaciones de Booth y Ainscow (2015), quienes señalan que la falta de recursos y una formación inadecuada pueden dificultar la inclusión. Goldhaber (2016) y Engelbrecht y Savolainen (2018) también destacan la necesidad de formación del profesorado y la necesidad de realizar ajustes en las prácticas educativas para seguir superando los obstáculos y avanzar hacia una escuela sin exclusiones basada en el desarrollo humano sostenible (Moya y Hernández, 2020).

Aunque este estudio cualitativo cuenta con una muestra limitada de seis casos, su objetivo no es generalizar los resultados, sino proporcionar un análisis en profundidad de las experiencias individuales en contextos educativos concretos y particulares. Tal limitación implica que los hallazgos deben ser interpretados como un punto de partida para futuras investigaciones que profundicen en la temática replicando el análisis en otros contextos y sistemas educativos.

En síntesis, como indica Navarro-Cintas (2016), la adopción por parte del profesorado de un currículo común y una metodología con apoyos y adaptaciones es la única garantía de que la inclusión sea una realidad y no un acto forzado por la legislación. En este punto son clave tanto la figura del docente como las relaciones que establece con su alumnado, y estos entre sus iguales. De acuerdo con González-Gil *et al.* (2016), los resultados apuntan que todavía existen numerosas necesidades vinculadas con la transformación de las escuelas en centros más inclusivos y, en particular, con la formación docente mediante estrategias y metodologías que permitan abordar tal proceso desde un paradigma verdaderamente inclusivo.

5. Agradecimientos

Los resultados de esta investigación se enmarcan en una tesis doctoral financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FPU17/00372) del Gobierno de España. Se agradece además el trabajo y la paciencia de todos los docentes y estudiantes que participaron en esta investigación.

6. Referencias bibliográficas

- ALCARAZ, S. y ARNÁIZ, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- HUSSAIN, A. y ABDULLAH, A. (2023). Percepciones de los docentes sobre su experiencia con prácticas de educación inclusiva en Arabia Saudita. *Investigación en Discapacidades del Desarrollo*, 140, 104584. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104584>
- BOER, A., PIJL, S. J. y MINNAERT, A. (2011). Regular primary schoolteacher' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- CALERO, J. y PÉREZ, X. (2015). *Factores de calidad de la educación inclusiva en Europa: una exploración*. Red Europea de Educación Inclusiva y Discapacidad, incluDed.
- CLARK, C., DYSON, A. y MILLWARD, A. (1995). *Towards Inclusive Schools?* David Fulton Publishers Ltd.
- DOMINGO-MARTOS, L., DOMINGO-SEGOVIA, J., y PÉREZ-GARCÍA, P. (2024). Broadening the view of inclusion from a social justice perspective. A scoping review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 28(10), 2298-2320. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2095043>
- ECHEITA, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: “voz y quebranto”. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2)9-18.
- ECHEITA, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- ECHEITA, G. y AINSCOW, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12(2011), 26-46.
- ENGELBRECHT, P. y SAVOLAINEN, H. (2018). A mixed-methods approach to developing an understanding of teachers' attitudes and their enactment of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 660-676. <http://doi.org/10.1080/08856257.2017.1410327>
- FLICK, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- GARCÍA, P. S. y CASTELAO, S. R. (2023). Evaluación de la actitud del profesorado especialista hacia la inclusión educativa. *Revista Española de Discapacidad*, 11(1), 97-114.
- GARZÓN, P., CALVO, M. I. y ORGAZ, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-46. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- GIMENO, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72.
- GOLDHABER, D. (2016). In schools, teacher quality matters most: Today's research reinforces Coleman's findings. *Education Next*, 16(2), 56-63.
- GONZÁLEZ-GIL, F., MARTÍN-PASTOR, E., POY, R. y JENARO, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- GRANADA, M., POMÉS, M. P. y SANHUEZA, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>
- HUBERMAN, A. M. y MILES, M. B. (1984). *Innovation up close: How school improvement works*. Springer Science and Business Media.
- LEMA, C. (2009). El impacto de la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad en la educación. En M. A. CASANOVA y M. Á. CABRA (Coords.), *Educación y personas con discapacidad: presente y futuro* (pp. 31-64). Fundación ONCE.
- LÓPEZ-MELERO, M. (2018). Educar como proceso de transformación en la convivencia. *REIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(92), 17-28.
- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. y SALDAÑA, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.
- MOYA, J. y HERNÁNDEZ, J. (2020). Una metamorfosis educativa para alcanzar un desarrollo humano sostenible. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(3), 149-173. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15971>

- NACIONES UNIDAS. (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- NAVARRO-CINTAS, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(4), 35-52.
- PATTON, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3.^a ed. Sage Publications, Inc.
- PÉREZ-VERA, L., HERRERA, S. S., MÉNDEZ, M. J. R. y SÁNCHEZ, M. J. F. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 51, 1185-1193.
- PURKEY, S. C. y SMITH, M. S. (1985). Educational policy and school effectiveness. En *Research on exemplary schools* (pp. 181-200). Academic Press.
- SALOVIITA, T. (2019). Explaining classroom teachers' attitudes towards inclusive education. *Support for Learning*, 34(4), 433-442. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12277>
- SALOVIITA, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
- SHALLISH, L., RAO, S. y PANCOSOFAR, N. (2020). Teaching Toward Justice: Reflections on collaboration, engagement, and social action in uncertain times. *Educational Forum*, 84(1), 18-28. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1674437>
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- TAMARIT, J. (2015). La transformación de los servicios hacia la calidad de vida. Una iniciativa de innovación social de FEAPS. *Siglo Cero*, 46(3), 47-71.
- TILSTONE, C., FLORIAN, L. y ROSE, R. (1998). *Promoting inclusive practice*. Routledge.
- WOODCOCK, S., GIBBS, K., HITCHES, E. y REGAN, C. (2023). Investigating teachers' beliefs in inclusive education and their levels of teacher self-efficacy: Are teachers constrained in their capacity to implement inclusive teaching practices? *Education Sciences*, 13(3), 280. <https://doi.org/10.3390/educsci13030280>
- YOUNG, K., McNAMARA, P. M. y COUGHLAN, B. (2019). Authentic inclusion-utopian thinking? Irish post-primary teachers' perspectives of inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 68, 1-11.