

Obstáculos formativos a la inclusión educativa

Enviado: 7 de agosto de 2024 / Aceptado: 16 de septiembre de 2024 / Publicado: 9 de diciembre de 2024

COVADONGA MENÉNDEZ SUAREZ

Servicio de Inclusión Educativa y Formación del Profesorado,
Consejería de Educación del Principado de Asturias, España
covadongms@educastur.org

 [0009-0006-3340-7730](https://orcid.org/0009-0006-3340-7730)

EDUARDO DOPICO

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, España
dopicoeduardo@uniovi.es

 [0000-0001-6777-5407](https://orcid.org/0000-0001-6777-5407)

DOI 10.24310/ijne.14.2024.20403

RESUMEN

Ofrecer una educación inclusiva requiere de una adecuada formación del profesorado en diversidad, equidad e inclusión, temáticas sobre las que se han podido documentar carencias y sobreentendidos que afectan a las culturas docentes, a las micropolíticas desarrolladas en los centros y a las prácticas de aula. Investigando sobre las ideas y la formación percibida por el profesorado, tanto generalista como especialista en respuesta a la diversidad, sobre inclusión y equidad y sus competencias para desarrollar una verdadera educación inclusiva, a través de debates colaborativos y preguntas-clave, hemos encontrado resultados que nos alertan de la presencia de fisuras en la formación permanente del profesorado que exigen replantear las políticas educativas en inclusión y programar oportunidades de formación en este ámbito a todo el profesorado. Se sugiere combinar acciones en los propios centros para reflexionar sobre la inclusión, sin olvidar la importancia de considerar el compromiso personal de cada docente con su propia formación continua.

Palabras clave: Necesidades educativas, diversidad, equidad, formación del profesorado.

ABSTRACT

Training obstacles to educational inclusion

Offering inclusive education requires adequate teacher training in diversity, equity and inclusion, topics on which it has been possible to document deficiencies and misunderstandings that affect teaching cultures, the micropolitics developed in the centers and classroom practices. Inquiring around the ideas and the training perceived by teachers, both generalist and specialist in response to diversity, on inclusion and equity and their competencies to develop true inclusive education, through collaborative debates and key questions, we have found results that alert us to the presence of fissures in the permanent training of teachers that require rethinking educational policies on inclusion and program training opportunities in this area for all teachers. It is suggested to combine actions in the centers themselves to reflect on inclusion without forgetting the importance of considering the personal commitment of each teacher with their own continuous training.

Keywords: Educational needs, diversity, equity, teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

Si pudiésemos hablar de una característica común a todo el alumnado escolarizado en cualquier aula de cualquier centro educativo del mundo, esta sería la diversidad. La diversidad es siempre la norma. En todas las aulas se escolariza alumnado diverso por diferentes circunstancias: edad, capacidad, cultura, nivel socioeconómico, lugar de procedencia, género, estado de salud... En definitiva, alumnado igual en derechos, pero diferente en su individualidad. En la práctica, aceptar la diversidad de las aulas implica que la respuesta educativa también debe ser diversificada (Tomlinson, 2001). En consecuencia, el profesorado tiene que diseñar programas de estudios personalizables y flexibles que abarquen todo el abanico de circunstancias y competencias educativas que puedan darse en el aula, para garantizar el derecho de todos/as, sin exclusiones, a la educación. Sin duda, gestionar un aula diversa supone un reto para los/as docentes (Vargas y Jurado, 2022) y contar con una formación adecuada en inclusión educativa parece una exigencia obvia (Torres et al., 2024). La inclusión educativa es el paradigma que aboga por construir escuelas para todos y todas. El 40 objetivo sostenible de la Agenda 2030 lo expresa claramente, se trata de “*garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos*” (<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>). La inclusión educativa define un proceso de fortalecimiento de la capacidad de los sistemas educativos (Nistal Anta et al., 2024), de los centros (García y Castela, 2023) y de cada docente (Álvarez Molina y Rodríguez Pech, 2023) para dar respuesta a la diversidad del alumnado (López, 2021). Este proceso abarca tanto las prácticas de enseñanza como las políticas de los centros y las culturas docentes.

La idea de inclusión se asocia claramente con el concepto de equidad. La UNESCO (2017) señala que un sistema educativo que apuesta por la equidad es aquel que “*garantiza que exista una preocupación por la justicia, de manera que la educación de todos los alumnos y alumnas sea considerada de igual importancia*”. La equidad se relaciona también ampliamente con la igualdad de oportunidades, entendiendo que la desigualdad en el trato solo es posible si se trata de compensar las necesidades del alumnado más desfavorecido (Simón et al., 2019). Es más, la inclusión y la equidad se entrelazan estrechamente con la calidad de la educación (Martínez y Quesada, 2024), ya que no puede haber un sistema educativo que aspire a la calidad si hay alumnado que por cualquier motivo es excluido y no se le permite el acceso, la presencia, la participación o el aprendizaje (Echeita, 2006). La formación del profesorado en inclusión y equidad y su conocimiento de los receptores y de los valores asociados a estos conceptos, le permitirá responder adecuadamente a la diversidad del aula. De la solidez de esta formación dependerá la calidad de su respuesta educativa (Rodríguez Hernández, 2019). Básicamente, el

profesorado puede obtener esa formación de tres fuentes principales. En primer lugar, durante su formación inicial universitaria. Aunque los programas de estudios derivados del proceso de Bolonia cuentan con carencias notables (Colomo Magaña y Esteban Bara, 2020), agravadas por la masificación de las aulas y los tiempos exigüos dedicados cada materia. En segundo lugar, el profesorado puede sumar ganancias de aprendizaje inclusivo de su propia experiencia profesional (Arnaiz Sánchez et al., 2021). La práctica didáctica cotidiana le va configurando una mirada, una cultura y unas destrezas fruto de las experiencias vividas, del contacto con otros/as colegas, de las lecturas propias... Como tercera fuente formativa podríamos situar a las medidas de formación permanente del profesorado que las Administraciones públicas organizan en forma de planes formativos a los que el profesorado, de forma voluntaria, se puede incorporar (Souto-Seijo et al., 2020).

De acuerdo con distintas investigaciones llevadas a cabo en el contexto educativo español, tanto en la formación inicial como en la formación permanente del profesorado, pueden aparecer carencias formativas que afecten a la calidad de la transferencia de los aprendizajes al contexto de aula (Berenguer et al., 2022; Navarro y Navarro-Montaño, 2023). A lo que es el caso de las ideas de equidad e inclusión, el rendimiento de las actividades formativas puede quedar afectado de sobreentendidos y conocimientos en fase embrionaria. Uno de los más documentados (Sarrionandia, 2022; Santos-González, 2022; Pla-Viana y Villaescusa Alejo, 2023), es la asociación del concepto de inclusión con el alumnado con necesidades educativas especiales. Es decir, aquel alumnado con discapacidad o trastorno grave de conducta que tradicionalmente ha recibido apoyos vinculados a la Educación Especial. Esta errónea interpretación de discapacidad e inclusión hace que el profesorado generalista entienda la inclusión como un campo exclusivo, reservado al profesorado de apoyo y que por lo tanto no le compete (Abellán Hernández y Sáez Gallego, 2020); que piense en la inclusión como una evolución de la educación especial y no como un mandato que tiene que ver con transformar la educación ordinaria, con todo alumnado y con todo el profesorado (Collado Sanchis et al., 2020). Ya sobre la formación del profesorado en inclusión se había manifestado la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (De Vroey et al., 2020), alertando de la importancia de aclarar estos malentendidos en la formación en inclusión. De poner el foco en la idea de que la inclusión educativa corresponde al conjunto del profesorado, independientemente de su perfil de especialización y durante toda su carrera profesional. Esto es, animando a que la formación en inclusión se convierta en una prioridad política de las administraciones educativas. Estas recomendaciones poco a poco han ido incorporándose a nuestro sistema educativo. De hecho, en el contexto del estado español, la plena incorporación de la ley de educación (LOMLOE) en todas las etapas educativas no universitarias, abunda en los

conceptos de inclusión, equidad y diversidad. Esto también se ha trasladado a las iniciativas promovidas tanto por el Ministerio como por las Consejerías de Educación para mejorar la formación del profesorado en inclusión. Aquí, hemos tratado de comprobar el rendimiento de estas medidas en Asturias, una región localizada en el noroeste de España. Nuestro interés fue comprobar si el profesorado sigue teniendo ideas sesgadas sobre inclusión y equidad o si ya cuenta con la formación necesaria para desarrollar una verdadera educación inclusiva.

2. MATERIAL Y MÉTODO

Como estudio de caso para conocer y analizar las competencias inclusivas, se tomó una muestra representativa del profesorado no universitario específicamente implicado en la respuesta a la diversidad: docentes de las especialidades de *Audición y Lenguaje* y de *Pedagogía Terapéutica*. Ambas especialidades derivan de una formación inicial universitaria en Educación Primaria complementada con una mención especializada (Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre). La especialización en *Audición y Lenguaje* se focaliza en la intervención educativa con el alumnado que presenta dificultades en los procesos comunicativo-lingüísticos en las etapas de escolarización obligatoria (Castejón y España, 2007), detectando las barreras comunicativas presentes en los contextos escolares. En cuanto a la especialidad de *Pedagogía Terapéutica* (anteriormente denominada de Educación Especial), históricamente se dispuso como un cuerpo de docentes de apoyo a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. Docentes que desarrollaban sus funciones principalmente en dos escenarios: los centros de educación especial (donde aún siguen desempeñando funciones de tutoría de pequeños grupos de estudiantes con discapacidad) y en los centros ordinarios, facilitando los procesos de enseñanza-aprendizaje al alumnado de ese mismo perfil. En la actualidad, entre los y las profesionales de la *Pedagogía Terapéutica* prevalece la docencia compartida y se lucha por modificar su denominación oficial hacia *Pedagogía Inclusiva* (Pérez, 2017), aunque todavía se continúa simultaneando la atención educativa personalizada con apoyos puntuales fuera del aula y con la tutoría en centros y unidades de educación especial.

En ese sentido, el rol del profesorado de apoyo en España está en la encrucijada en el momento actual, redefiniéndose y transformándose. Las funciones de apoyo individual y grupal fuera del aula aparecen relegadas en favor de la co-docencia (Más Torelló et al, 2018; Gayol et al, 2023), subrayando el valor de la colaboración como un indicador de calidad en los entornos inclusivos (González-Laguillo y Carrascal, 2022). Este nuevo rol implica asumir más funciones de formación inicial y permanente del profesorado, de asesoramiento y coordinación en

el seno de los claustros como especialistas en dar respuesta a las diferencias individuales; de ofrecer al profesorado generalista técnicas, estrategias y metodologías para favorecer la inclusión de todo el alumnado en los contextos ordinarios (Márquez, 2024). Es por ello por lo que la selección de estas especialidades se realizó de manera intencional, al ser considerados sus profesionales informantes-clave, ya que podían ofrecer información directamente relevante para los objetivos de nuestra investigación (Charry-Bressan et al., 2023), al ser protagonistas privilegiados de los procesos de inclusión en los centros educativos, sobre todo de las percepciones, formación y prácticas del profesorado generalista. La muestra estuvo compuesta solo por mujeres. El móvil de esta elección fue el desequilibrio real existente en el porcentaje de hombres y mujeres en la profesión docente (OCDE, 2022). En España, el porcentaje de maestras en la Educación Infantil es del 97,4%, en la Educación Primaria del 82,2 %, y en la Educación Secundaria el porcentaje de profesoras alcanza el 60,1 % (MEFD, 2024). Así pues, la muestra estuvo conformada por 41 maestras: 33 de ellas realizaban su labor en centros ordinarios y 8 lo hacían en centros de educación especial que escolarizan únicamente a alumnado con necesidades educativas especiales. Para conocer su percepción acerca de la educación inclusiva (Gutiérrez, 2024), le hicimos a las maestras de *Audición y Lenguaje* y de *Pedagogía Terapéutica* dos preguntas abiertas (tabla 1) donde pudieran exponer cómo se desarrollaba la educación inclusiva en sus centros de trabajo:

Tabla 1. Preguntas sometidas a debate colaborativo

1	¿Crees que en tu centro se acoge por igual a todo el alumnado independientemente de su condición o capacidad?
2	En tu centro, ¿se entiende la inclusión como algo que tiene que ver con todas las personas?

Con estas preguntas, que combinaban la respuesta en categorías dicotómicas SI/NO con la respuesta abierta, pretendíamos analizar si en los centros escolares de Educación Infantil y Primaria y en los centros de Educación Especial, se entiende la inclusión como una noción que tiene que ver con todas las personas o sólo con el alumnado considerado de necesidades educativas especiales. Para ello, creamos un grupo de discusión colaborativo (Ibáñez, 2016; Gallent Torres y Tello Fons, 2021) empleando la aplicación WhatsApp (Scribano, 2017; Morrocho et al., 2020), donde las maestras proveedoras de datos podían expresar sus opiniones y percepciones en un entorno de confianza controlado y cerrado solo para ellas. En el análisis de datos empleamos la metodología biográfico-narrativa (Moriña, 2016; Landín Miranda y Sánchez Trejo, 2019) para captar descriptivamente, a través de las historias de vida, las voces de las docentes en el contexto de su actividad profesional.

Paralela y complementariamente, también era congruente conocer las percepciones del profesorado de las etapas de Educación Secundaria, Bachillerato y Enseñanzas de Formación Profesional sobre la educación inclusiva. Así que, aprovechando el inicio de un curso de formación permanente del profesorado promovido por la administración educativa asturiana, encajamos una pregunta sobre inclusión (tabla 2) dentro de la batería de preguntas de un cuestionario sobre competencias profesionales cumplimentado presencialmente.

Tabla 2. Percepción sobre las propias competencias docentes

P*	Como docente, tengo la formación adecuada para atender en el aula al alumnado con capacidades mentales o físicas limitadas
-----------	--

En este caso, respondieron 287 docentes de esas etapas, manifestando su percepción respecto a su propia formación en equidad e inclusión, y su capacidad para elaborar una respuesta educativa adecuada a las diferencias individuales de su alumnado en el aula. Al tomar específicamente como objeto de análisis esta pregunta, donde cada docente podía dar significado a su propia competencia profesional, parecía apropiado utilizar el método interpretativo (Walker Janzen, 2022). En correspondencia, y movidos por el mismo interés didáctico de facilitar su interpretación, aplicamos la estadística descriptiva (Morán y Alonso, 2019) al análisis de los datos que nos ofrecieron, para compendiar los resultados de forma visual y clara.

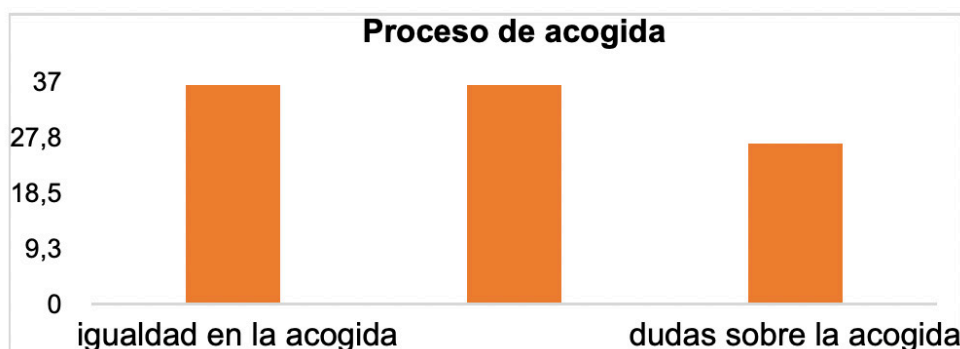
Siguiendo los planteamientos básicos de la ética en la investigación, los principios de la Declaración de Helsinki y el código de conducta europeo para la integridad en la investigación (All European Academies, 2017), los investigadores informamos a las 328 personas participantes sobre el objetivo, el uso de sus respuestas únicamente con fines de investigación y su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento. Los/as participantes compartieron con los investigadores su consentimiento informado.

3. RESULTADOS

Sobre las respuestas obtenidas a la pregunta 1 (*¿Crees que en tu centro se acoge por igual a todo el alumnado independientemente de su condición o capacidad?*) formulada a las maestras de Educación Infantil y Primaria participantes en el debate colaborativo (figura 1), se aprecia una dicotomía muy evidente. El 36,5/% de las docentes señalaron que en sus centros se acoge por igual a todo el alumnado, independientemente de su condición o capacidad. El 36,5% afirmó rotundamente lo contrario, que esto no era así, que efectivamente, existían diferencias en la escolarización del alumnado respecto a su capacidad-discapacidad. Compartiendo esta

información dentro del grupo colaborativo, casi el 27% de las maestras que no se posicionaban ni por el sí ni por el no, expresaba dudas acerca del proceso de acogida igualitaria del alumnado en los centros en los que trabajaban.

Figura 1. Acogida del alumnado en función de su capacidad-discapacidad



Respecto a las docentes que opinan que no se acoge por igual a todo el alumnado, llama la atención la referencia a las dificultades del profesorado en general para acoger al alumnado de etnia gitana, factor que también se refleja en las opiniones de las maestras que trabajan en los centros de Educación Especial.

- *En mi caso hay muchos de etnia gitana y la inclusión brilla por su ausencia.*
- *Con los de necesidades educativas especiales se suele ser más permisivo, con los que molestan por comportamiento o etnia es diferente...*

También se expresaron referencias al origen social de las familias y su posición económica.

- *No todos los profesores, pero cuando llega un alumno nuevo durante el curso no gusta. Y siempre se cuestiona las familias, el origen...*
- *En mi centro no se acoge igual a todo el alumnado. Se hacen muchas distinciones en función del origen, de la posición económica y social de la familia.*
- *Yo he oído en las reuniones a profesores/as y miembros del equipo directivo haciendo comentarios xenófobos e irrespetuosos con el alumnado de necesidades.*

Recogimos opiniones que consideraban al alumnado con necesidades educativas especiales como una molestia. Esta afirmación se manifestaba sobre todo en relación con el alumnado con trastorno grave de conducta. En algunas de las respuestas se podía identificar la acogida

a este alumnado con un cierto tono paternalista que no tiene por qué relacionarse con una atención educativa de calidad.

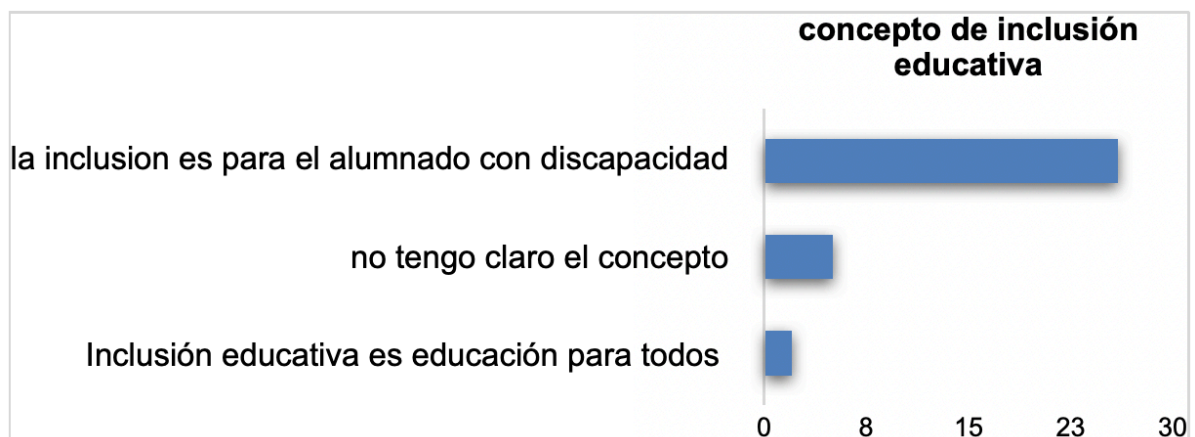
- *Yo creo que en el caso de alumnado con necesidades educativas especiales se atiende con más mimo, cuidado... Con más delicadeza, por decirlo de algún modo.*
- *También hay alguna profe que se desvive por atender a todo el alumnado tengan o no necesidades.*

Finalmente, destacamos la opinión de una docente que consideraba que, aunque la acogida se realiza en su centro por igual, eso no aseguraba necesariamente una respuesta educativa adecuada.

- *Mi centro acoge por igual a todos, el problema es que no se sabe lo que necesitan realmente.*

De entre las 33 maestras que trabajaban en centros ordinarios (Figura 2), 2 de ellas comentaron que en sus centros educativos respectivos se entendía la inclusión como algo que tiene que ver con todas las personas. Otras 5 expresaron dudas. Las 26 docentes restantes de los centros ordinarios declararon rotundamente que el profesorado de sus centros no entendía de esta forma el concepto de inclusión.

Figura 2. Percepciones sobre el concepto de inclusión educativa



Se recogieron de hecho, afirmaciones relativas a la confusión entre los conceptos de integración e inclusión.

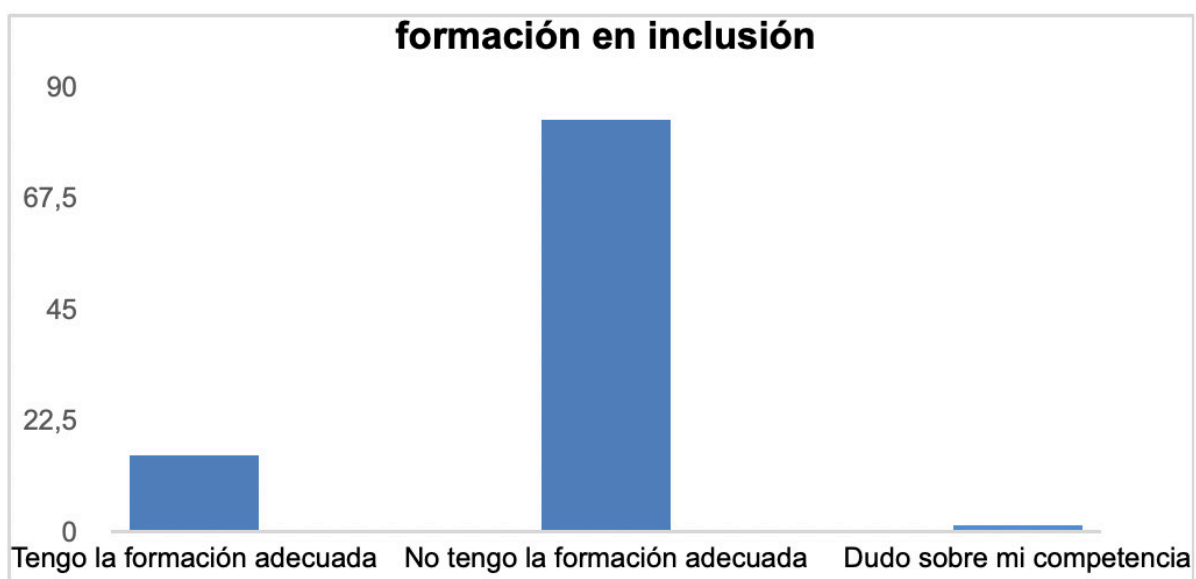
- *Yo creo que hablan de inclusión para referirse solo a los de necesidades educativas especiales y al final se queda en una integración sin más.*

- *Un elevado número del claustro no tiene ni idea de lo que es la inclusión, lo asocian únicamente con la ubicación del alumno en el aula y muchos compañeros siguen hablando de integración.*

Respecto a las 8 docentes que trabajaban en centros de Educación Especial, 5 de ellas consideraban que en sus centros sí se entendía la inclusión como algo relativo a todas las personas, justificando tal afirmación con el hecho de que este tipo de centros escolarizan específicamente a alumnado con necesidades educativas especiales. Resulta necesario destacar que una docente expresaba dudas y otras 2 precisaban que siempre existe algún tipo de alumnado que no recibe la misma consideración, refiriéndose al alumnado con trastorno grave de conducta. Aquí, volvía de nuevo a hacerse referencia al alumnado de etnia gitana, e incluso al que sensorialmente podía resultar menos agradable.

En cuanto a la pregunta Px dirigida al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (figura 3), de las 287 respuestas obtenidas, el 83,2% afirmaba no poseer la formación adecuada para responder adecuadamente a las diferencias individuales presentes en sus aulas. Tan sólo el 15,3% de las y los docentes que respondieron a la pregunta tenía una percepción positiva respecto a su formación en ese aspecto. Del total del profesorado, el 1,3% mantenía dudas relativas a sus competencias para ofrecer respuestas educativas adecuadas ante la diversidad.

Figura 3. Percepciones sobre la propia formación en inclusión educativa



4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de nuestra investigación era conocer las competencias en educación inclusiva del profesorado en las etapas no universitarias y para ello les planteamos preguntas sencillas y directas. Resulta perturbador hacer inferencias de los resultados obtenidos. Puesto que los datos aquí presentados fueron tomados de fuentes directas y presentados tal cual se recogieron, su confiabilidad resulta plausible. Parece pues que la inclusión educativa sea un concepto esquivo. Aceptar que gran parte del profesorado no conoce el significado del concepto de inclusión y que reconoce no poseer la formación necesaria para dar respuesta a las diferencias individuales del alumnado en las aulas, informa de las fisuras en la calidad de la formación permanente del profesorado, en el desarrollo profesional del/la docente (Torres-González, 2021). Esto debe implicar el necesario replanteamiento de las políticas formativas inclusivas (García-García et al., 2020). Aparece poco probable desarrollar en las aulas prácticas inclusivas si ni la cultura, ni la práctica docente comprende el porqué de esas actuaciones. Entonces, los esfuerzos formativos en inclusión educativa necesitan encaminarse a programar, dentro de los planes anuales de formación de las administraciones educativas, una variedad de oportunidades de formación inclusiva a lo largo de la carrera profesional docente de todo el profesorado. Una formación dirigida a que el profesorado comprenda y comparta el significado y sentido de la inclusión educativa, porque comprender el significado de inclusión entraña reflexionar sobre los valores en los que se asienta (Booth y Ainscow, 2015).

La formación organizada en cursos estancos de duración determinada, a los que se apuntan voluntariamente los/as docentes a título individual, debe acompañarse de otras propuestas formativas. Sean desarrolladas en los propios centros (Briales y Vila, 2023), como Proyectos de Formación de Centro (Imbernón, 2019), píldoras formativas breves (Rodríguez et al., 2024), jornadas monográficas o a través de los programas de modelado en las propias aulas. Sean combinadas o conectadas con propuestas implementadas fuera de los centros, como las Redes Formativas (Najera et al., 2020) o las estancias en centros con experiencias singulares. Necesariamente, deben practicarse en espacios vivos de formación continua, donde vincular la inclusión con la igualdad y con la diversidad real de las aulas. Donde se construya comunidad en cada centro y se creen culturas inclusivas. Donde entender que la inclusión es un asunto de derechos humanos que atañe a todo el profesorado, independientemente de su especialización. Para avanzar en este proceso, el Termómetro para la Educación Inclusiva (Echeita et al., 2019) señalaba cuatro condiciones ineludibles: estar dispuestos a reflexionar, buscar evidencias contrastables, asumir la importancia de la colaboración y tener voluntad de formarse.

Compartimos la idea de que es cuestión de voluntad política armar o no una estrategia de formación inclusiva para todo el profesorado (Malagón Terrón y Graell Martín, 2022; Gómez et al., 2022). Las administraciones educativas, del mismo modo que son ágiles para dictar instrucciones sobre cuestiones de programación o evaluación, también podrían incluir un módulo de formación sobre inclusión en cada Proyecto de Formación de Centro, o promover una revisión de la documentación asociada a la respuesta a las diferencias individuales, acompañada de una estrategia formativa compartida. Del mismo modo, pensamos que es una cuestión de voluntad personal de cada docente, de compromiso con el aprendizaje continuo (Parra et al., 2022) el querer formarse en inclusión, en equidad, en diversidad.

5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVA

Nuestra investigación se ha centrado en las percepciones expresadas por un grupo de maestras de apoyo que imparten docencia en las etapas de Educación Infantil y Primaria sobre la inclusión educativa en sus escuelas respectivas. Las opiniones recogidas, aunque representativas de este grupo concreto, comparten otras manifestaciones ya acopiadas en otras investigaciones (Sisto et al., 2021; Vera et al., 2024). Seleccionar al profesorado de apoyo, configurado en España como especialistas de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica, nos ha permitido conocer sus creencias y opiniones a partir de su trabajo diario, hoy en día aun vinculado al alumnado con necesidades educativas especiales, a pesar de los intentos, cada vez más frecuentes, de transitar hacia el asesoramiento sobre la respuesta a las diferencias individuales, para ayudar a construir aulas y centros inclusivos (Duran y Miquel, 2024). Necesitamos más investigaciones que recojan las opiniones de estos/as docentes y del profesorado generalista, que planteen dinámicas conjuntas de reflexión sobre el ejercicio profesional. Siendo necesario para mejorar la calidad de la educación, aún lo es más cuando de lo que se trata es de construir una escuela inclusiva.

En nuestra primera muestra de estudio contamos con docentes que ya tenían una experiencia profesional amplia. Y sin embargo hemos detectado la persistencia de conceptos erróneos, incluso desfasadas valoraciones xenófobas (Gutiérrez Sánchez et al., 2023). Se hace urgente que todo el profesorado pueda compartir las mismas ideas-clave sobre inclusión. Planteamos algunas propuestas para ello y siempre estamos abiertos a ensayar otras distintas.

En nuestro estudio exploratorio, contamos con docentes que ya tenían una experiencia profesional amplia. Y sin embargo hemos detectado la persistencia de conceptos erróneos, incluso desfasadas valoraciones xenófobas (Gutiérrez Sánchez et al., 2023). Se hace urgente que todo el profesorado pueda compartir las mismas ideas-clave sobre inclusión. Planteamos algunas propuestas para ello y siempre estamos abiertos a ensayar otras distintas.

La segunda muestra, compuesta por profesorado en formación, reveló carencias que ya han sido expuestas otras veces (Monier Llovio et al., 2023). Sabiendo que nuestro personal docente tiene lagunas en su formación, parece una reacción lógica revisar los programas formativos de las comunidades autónomas y los programas de estudios de las Facultades de Educación. En el primer caso, la responsabilidad recae tanto en la administración educativa como en el compromiso personal de cada docente para mejorar su formación. En el segundo, la necesidad de actualizar los programas de estudios universitarios (Grados y Másteres) se hace más que evidente ante los nuevos retos que plantea el alumnado actual en todas las etapas educativas.

La segunda muestra, compuesta por profesorado generalista en formación, reveló carencias que ya han sido expuestas otras veces (Monier Llovio et al., 2023). Sabiendo que nuestro personal docente tiene lagunas en su formación, parece una reacción lógica revisar los programas formativos de las comunidades autónomas y los programas de estudios de las Facultades de Educación. En el primer caso, la responsabilidad recae tanto en la administración educativa como en el compromiso personal de cada docente para mejorar su formación. En el segundo, la necesidad de actualizar los programas de estudios universitarios (Grados y Másteres) se hace más que evidente ante los nuevos retos que plantea el alumnado actual en todas las etapas educativas. En todo caso, sería necesario repensar el papel del profesorado de apoyo en los procesos de formación inicial y permanente, ya que, por su experiencia acumulada en la respuesta educativa al alumnado más vulnerable, pueden ofrecer una visión, un marco de valores y una experiencia práctica de incalculable valor para los/las docentes en formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán Hernández, J., & Sáez Gallego, N.M. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 219-229. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.62090>
- All European Academies, ALLEA (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity*. Berlin: Brandenburg Academy of Sciences and Humanities.
- Alvarez Molina, M., & Rodríguez Pech, J. (2023). Incorporación de indicadores de inclusión educativa en la formación inicial del profesorado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(48), 358-376
- Arnaiz Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., Alcaraz García, S., & Haro Rodríguez, R. D. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-67. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89651>

- Berenguer, M.P., Vicente, M.Á.G., & Martínez, A.C. (2022). Factores condicionantes de la transferencia de la formación permanente del profesorado no universitario. *Revista de Educación a Distancia*, 69(22). <https://doi.org/10.6018/red.486801>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Index for Inclusion). Madrid: OEI-Fuhem.
- Briales, M.A., & Vila, J.V. (2023). La formación en centro del profesorado no universitario: modalidad fundamental en su formación permanente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 167-18. <https://doi.org/10.14201/teri.28285>
- Castejón, L. & España, Y. (2007). *Hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia, Servicio de Alumnado, Participación y Orientación Educativa.
- Charry-Bressan L., Torres-Aya, L. & Rodríguez-Cárdenas, D.E. (2023). Educación inclusiva e identidad en estudiantes de secundaria con discapacidad auditiva. *Revista Electrónica Educare*, 27(2), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.27-2.15902>
- Colomo Magaña, E., & Esteban Bara, F. (2020). La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 54-73. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26179>
- Collado Sanchis, A., Tárraga Mínguez, R., Lacruz Pérez, I., & Sanz Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar*, 56(2), 509-523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- De Vroey, A., Symeonidou, S., & Lecheval, A. (eds.) (2020). *Formación docente para la inclusión educativa: Informe resumen final de la fase 1*. Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4i-Summary-ES.pdf>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Madrid: Narcea
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. L., Simón, C., & Martos, F. (2019). *Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar*. Programa Red para la Educación Inclusiva. Madrid: Plena inclusión España.
- Gallent Torres, C., & Tello Fons, I. (2021). Percepción docente sobre el ciberplagio universitario a través de un grupo de discusión por videoconferencia. *Revista Educación*, 45(2), 394-412. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43527>

- García, P.S., & Castelao, S.R. (2023). Evaluación de la actitud del profesorado especialista hacia la inclusión educativa. *Revista Española de Discapacidad*, 11(1), 97-114. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.11.01.05>
- García-García, F.J., López-Torrijo, M., & Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: Los programas españoles. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 270-293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085>
- Gayol, L., Sandoval, M., & De Pablo, G. (2023). Del Apoyo dentro del Aula a la Codocencia: La Visión de los Docentes de Apoyo en Educación Primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 17(1), 111-122. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000100111>
- Duran, D., & Miquel, E. (2024). Codocencia: concepto, formas y mejora de prácticas. *Aula de innovación educativa* (Ed. impresa), (335), 10-15.
- Gómez, T.G., Recio, R.V., & García, G.C. (2022). Las políticas educativas para la equidad en la formación del profesorado. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 119-119. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6883>
- González-Laguillo, B. y Carrascal, S. (2022). La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social*, 37, 123-147
- Gutiérrez, M. (2024). Concepciones de discapacidad y educación inclusiva: Una mirada desde la pedagogía. *International Journal of New Education*, 12, 179-194. <https://doi.org/10.24310/ijne.12.2023.18081>
- Gutiérrez Sánchez, M., Bahadi Bouchnafa, S., & Pedreño Plana, M. (2023). La situación del alumnado gitano. Percepciones del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 155-169. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.009>
- Ibáñez, J. (2016). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M.G. Ferrando et al. (coord.). *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (pp. 418-434). Madrid: Alianza.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria. La eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Landín Miranda, M.D.R., & Sánchez Trejo, S.I. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>

- López, M.I.Q. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(2), 110-117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Malagón Terrón, F.J., & Graell Martín, M. (2022). La formación continua del profesorado en los planes estratégicos de las universidades españolas. *Educación XX1*, 25(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.30321>
- Martínez, J.A.G., & Quesada, E.C. (2024). Buenas prácticas desde la gestión para la promoción de la educación inclusiva. *Innovaciones educativas*, 26(41), 114-131. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/5191>
- Márquez, A. (2024). El papel del perfil docente de Pedagogía Terapéutica en la escuela inclusiva. *Revista AOSMA*. N° 33- Abril 2024- ISSN-e: 1887-3952
- Mas Torelló, O., Olmos Rueda, P., & Sanahuja Gavaldà, J.M. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 71-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542201>
- MEFD (2024). Igualdad en cifras. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Madrid. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/igualdad-en-cifras-mefd-2024-aulas-por-la-igualdad_184215/
- Monier Llovio, D., Peña Holguín, R.R., Campoverde Rodríguez, D.G., Villalva Gómez, K.F., & Soriano Barzola, R.J. (2023). Desempeño docente: una percepción desde la teoría. *Universidad. Ciencia y Tecnología*, 27(118), 77-86. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i118.689>
- Morán, L.L., & Alonso, J.H. (2019). *Estadística descriptiva*. Ed. Sanz y Torres.
- Moriña, A. (2016). *Investigar con Historias de Vida: Metodología biográfico-narrativa* (Vol.142). Madrid: Narcea.
- Morocho, P.N.C., Herrera, D.G.G., Clerque, S.E.M., & Álvarez, J.C.E. (2020). WhatsApp como estrategias para fortalecer el trabajo colaborativo. *CIENCIAMATRIA*, 6(3), 217-239. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i3.397>
- Najera, M.J., Guillén, J.C., Aguayo, J.M.B., Valdés, J.H., Lirios, C.G., Morales, F.E., Sánchez, A.S., & Campas, C.Y.Q. (2020). Redes de formación profesional: gestión, innovación y emprendimiento del conocimiento. *Foro educacional*, 34, 105-120. <https://doi.org/10.29344/07180772.34.2362>
- Navarro, J.A., & Navarro-Montaño, M.J. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 18(2), 248-263. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>

- Nistal Anta, V., López-Aguado, M.M., & Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista española de educación comparada*, 1(44), 236-259
- OCDE, (2022). *Why is the gender ratio of teachers imbalanced?* Education Indicators in Focus. <https://www.oecd.org/publications/why-is-the-gender-ratio-of-teachers-imbalanced-8fea2729-en.htm#:~:text=Women%20are%20strongly%20over%2Drepresented,teaching%20for%20men%20and%20women>
- Parra, J.J.M., Olmo, M.M., & Alba, B.G. (2022). Diálogos en torno a la inclusión educativa: una experiencia de formación permanente del profesorado. En V. Martagón Vázquez, P. Calvo león, M.J. Márquez García y M. Mañas Olmo (eds.). *Conocimiento, Experiencia y Compromiso Social en la Formación del Profesorado Redes para la Transformación* (pp. 104-108). Madrid: Dykinson. <http://digital.casalini.it/9788411226189>
- Pla-Viana, L., & Villaescusa Alejo, M.I. (2023). La formación permanente del profesorado en inclusión: desafíos y oportunidades. En K. Gajardo Espinoza y J. Cáceres Iglesias (coord.). *Soñar grande es soñar juntas: en busca de una educación crítica e inclusiva*. (pp. 55-69). Barcelona: Octaedro.
- Pérez, M.E (2017). *Aulas inclusivas: experiencias prácticas*. Barcelona: Altaria.
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 270, de 9 de noviembre de 2011. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/11/04/1594>
- Rodríguez Hernández, H.J. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211-225. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410>
- Rodríguez, V.A., Oliva, M.F.R., & Ponce, H.H. (2024). Presentación de la sección especial: Microaprendizaje y tecnología. *Edu-tec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 88, 1-6. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.88.3313>
- Santos-González, C. (2022). Atención a la diversidad e inclusión educativa: formación inicial del profesorado y autopercepción de competencias. *Ciencia y Educación*, 6(3), 7-20. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i3.pp7-20>
- Sarrionandia, G.E. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856>

- Scribano, A. (2017). Miradas cotidianas. El uso de Whatsapp como experiencia de investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 13, 8-22. <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/207>
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H., & Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Sisto, M., del Carmen Pérez-Fuentes, M., Gázquez-Linares, J.J., & del Mar Molero-Jurado, M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado ya la organización escolar en Educación Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Souto-Seijo, A., Estévez, I., Fustes, V. I., & González-Sanmamed, M. (2020). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educar*, 56(1), 91-107. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1095>
- Tomlinson, C.A. (2001). *What is differentiated instruction? Differentiation of Instruction in the Elementary Grades*. Washington: ERIC Digest.
- Torres-González, J.A. (2021). Reprofesionalización docente e inclusión en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 17(1), 1-3. <https://doi.org/10.18004/riics.2021.junio.01>
- Torres, L.M.S., Millan, J.M.S., Yanayaco, L.M., Espinoza, C.F.L., Solano, C.G.T., Carranza, K.D.R.G., & Valverde, E.D.M. (2024). Avances y desafíos en la formación docente para la inclusión educativa: un análisis bibliométrico basado en Scopus. *Revista de Climatología Edición Especial Ciencias Sociales*, 24, 1511. DOI: 10.59427/rcli/2024/v24cs.1510-1521
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Ed. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Vargas, C.M.C., & Jurado, D.E.M. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 56-71. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.2908
- Vera, L.P., Herrera, S.S., Méndez, M.J.R., & 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. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Walker Janzen, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33. <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058>