

# **De infantil a secundaria: panorama de la educación inclusiva**

## **From Preschool to High School: Overview of Inclusive Education**

*<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-409-697>*

**Javier Pinilla Arbex**

*<https://orcid.org/0000-0001-8979-6567>*

*Universidad Pontificia Comillas*

**Mercedes Villasana Terradillos**

*Universidad Pontificia Comillas*

### **Resumen**

La educación inclusiva es un tema central en España, presente en la legislación educativa vigente como es la LOMLOE. Este estudio analiza comparativamente las experiencias docentes en la atención a la diversidad en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria, con una muestra de 2665 profesionales en educación. Para ello, se empleó un cuestionario estructurado con datos demográficos, preguntas de conocimientos sobre educación inclusiva, análisis del contexto y formación docente recibida. Los hallazgos indican una brecha significativa entre la importancia percibida de la educación inclusiva y su implementación real. Asimismo, aunque el 74,1% de los encuestados notificaron haber recibido formación en educación inclusiva, un porcentaje elevado mostró dificultades en identificar el concepto de inclusión ante preguntas conceptuales. En cuanto a las etapas educativas, los especialistas en educación infantil reconocieron mejor los conceptos sobre inclusión en comparación con el profesorado de primaria y secundaria. Respecto a la percepción del entorno, los docentes de infantil y los que no trabajaban aún en centros educativos, consideraron más necesario el desarrollo de una educación inclusiva en comparación con los docentes de primaria y secundaria. Finalmente, en términos de formación, los docentes de primaria se perciben más formados que los de infantil y secundaria, aunque todos los grupos manifestaron una necesidad alta de formación continua para mejorar sus prácticas inclusivas. Estos resultados resaltan la

necesidad de reforzar los programas de formación continua del profesorado favoreciendo la adecuación de recursos y metodologías en las aulas para asegurar la accesibilidad de todo el alumnado. Se recomienda reforzar esta formación de forma práctica con experiencias reales y mentorías dentro del horario escolar por parte de expertos en educación inclusiva potenciando una formación contextualizada y personalizada. No obstante, su efectividad también depende de cambios estructurales y organizativos en los centros que faciliten la aplicación real de la inclusión.

*Palabras clave:* Inclusión educativa; Formación docente; Prácticas inclusivas; Diversidad en educación; Entorno escolar.

### **Abstract**

Inclusive education is a key issue in Spain, present in current educational legislation such as the LOMLOE. This study comparatively analyses teachers' experiences in addressing diversity across early childhood, primary, and secondary education stages, with a sample of 2665 education professionals. A structured questionnaire was used, which included demographic data, knowledge questions about inclusive education, context analysis, and received teacher training. The findings indicate a significant gap between the perceived importance of inclusive education and its actual implementation. Also, although 74.1% of respondents reported having received training in inclusive education, a high percentage showed difficulties in identifying the concept of inclusion when faced with conceptual questions. Regarding educational stages, early childhood education specialists had a greater recognition of inclusive concepts compared to primary and secondary school teachers. In terms of the perception of the environment, early childhood educators and those not yet working in educational centres considered the development of inclusive education more necessary compared to primary and secondary school teachers. Finally, in terms of training, primary school teachers perceive themselves as being more trained than those in early childhood and secondary education, although all groups expressed a high need for continuous training to improve their inclusive practices. These results highlight the need to strengthen continuous teacher training programs, promoting the adaptation of resources and methodologies in classrooms to guarantee accessibility for all students. It is recommended to enhance this training through practical experiences and mentorships within school hours, led by experts in inclusive education, fostering a contextualized and personalized learning approach. However, its effectiveness also depends on structural and organizational changes within schools that facilitate the real implementation of inclusion.

*Keywords:* Educational inclusion; Teacher training; Inclusive practices; Diversity in education; School environment.

## Introducción

Desde hace décadas, la inclusión educativa se ha ido convirtiendo en un tema central en el ámbito académico y pedagógico, abogando por una educación que garantice la participación, desarrollo y aprendizaje de todo el alumnado, independientemente de sus capacidades, origen socioeconómico, cultural, o necesidades educativas (Ainscow et al., 2006; Echeita, 2006). Su interés y preocupación en el marco empírico e investigador ha sido creciente hasta la actualidad en las diferentes etapas educativas (Solís y Real, 2023).

La importancia de la inclusión educativa en las aulas radica en su capacidad para promover una sociedad más justa y equitativa. En consonancia con Shaeffer (2019), la educación inclusiva conecta de forma directa con un modelo de sociedad en el que priman los valores de equidad, cohesión y solidaridad. Para poder construir sociedades inclusivas, deberíamos contar inexorablemente con escuelas inclusivas, que serían necesarias no solo para prevenir y frenar la exclusión social (Echeita, 2006), sino también como prerequisite para una sociedad democrática (Soldevila-Pérez et al., 2025). Así mismo, el objetivo 4 “Educación de Calidad”, de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, se alinea con este enfoque, destacando la importancia de promover una educación inclusiva como sustento para el desarrollo sostenible de las sociedades (UNESCO, 2017).

La inclusión educativa se consolida como principio irrefutable en el ámbito internacional con la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que subraya la necesidad de adaptar los sistemas educativos para atender a la diversidad del alumnado y que sienta las bases para el desarrollo de sistemas educativos que reconozcan la diversidad como una riqueza y no como un obstáculo.

En España, la inclusión educativa está respaldada por el marco normativo. El Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, en el Artículo 16 indica que *“la educación inclusiva formará parte del proceso de atención integral de las personas con discapacidad”*. Así mismo, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

(LOMLOE), aborda de manera significativa la inclusión y la atención a la diversidad en el sistema educativo. Con esta ley surge un cambio de paradigma donde se pone en valor la importancia de analizar el contexto, las barreras y facilitadores, así como las prácticas pedagógicas y organizativas de los centros para lograr una inclusión real en las aulas. Se incorpora además el concepto de Diseño Universal.

No obstante, a pesar del respaldo normativo a la educación inclusiva, la implementación de prácticas inclusivas enfrenta numerosas dificultades en los contextos reales (Boyle y Allen, 2023). Esto exige, por tanto, una constante revisión y adaptación de la formación inicial y permanente del docente, así como de las prácticas pedagógicas.

Entre las dificultades encontradas para implementar la educación inclusiva en el aula, Ainscow et al. (2006) identifican la resistencia al cambio y la falta de formación del profesorado como obstáculos significativos. Por otro lado, Florian y Linklater (2010) discuten cómo las prácticas pedagógicas tradicionales pueden limitar la participación efectiva de todos los estudiantes. Estas dificultades señalan la importancia de una transformación profunda en las políticas educativas y en la preparación de los educadores para fomentar un entorno verdaderamente inclusivo.

Según varios autores, el debate sobre la inclusión debería centrarse en las barreras del sistema educativo para permitir la presencia, participación, aprendizaje y resultados de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2011). El hecho de centrarse en dichas barreras hace que se diluya el énfasis en las condiciones personales del alumnado, para centrarse en las características contexto, del entorno social. La constatación de que las barreras sean identificables implica intrínsecamente la posibilidad de cambio: eliminándolas, o modificándolas. No obstante, el primer paso sería precisamente desarrollar la capacidad de detectar dichas barreras, y en lo que concierne al profesorado, esto exige formación como indican Gallego (2023) o Márquez y Moya (2024). Por todo ello, resulta necesario explorar cómo se capacita a los docentes para atender los desafíos de la inclusión en diferentes etapas educativas e investigar en qué medida el profesorado se siente preparado y formado para favorecer la inclusión.

La atención a la diversidad implica ofrecer una respuesta psicoeducativa y social, a través de un diseño pedagógico inclusivo y accesible para todos.

Según Pinilla-Arbex (2020), una de las ventajas de esta concepción es que se centra en la respuesta educativa que la escuela tiene la responsabilidad de ofrecer, y no tanto en las características del alumnado. Al centrarse en esta respuesta educativa, es ineludible dar un paso atrás y plantearse de qué depende dicha respuesta, ¿en qué medida su representación mental de la situación, su perspectiva, estaría determinando su acción?

Booth y Anscow (2011) señalan que las perspectivas ponen de manifiesto las concepciones y teorías implícitas sobre diversidad, y que esta representación delimita qué se considera, lo que se percibe (por ejemplo, si se llega a percibir cuándo un alumno está teniendo algún tipo de dificultad), cómo se interpreta (según dicho ejemplo, interpretar que es necesario prestarle ayuda específica) y, por ende, cómo se actúa al respecto (por ejemplo, prestándole su apoyo). Esta explicación señala la importancia de considerar las percepciones del profesorado como factor determinante en la promoción de la inclusión educativa. Las diferencias en las concepciones del profesorado hacia la inclusión pueden influir en las prácticas y en la creación de un entorno educativo inclusivo (Serna y Serna, 2023).

Los estudios de Florian y Black-Hawkins (2011) o Forlin y Chambers (2011) han identificado diferentes actitudes y creencias entre los profesores respecto a la inclusión, que van desde el apoyo incondicional hasta la resistencia al cambio. Estas actitudes pueden vincularse con factores socioemocionales, formativos y experiencias previas (Albalá Genol et al., 2023).

Sería necesario, por tanto, considerar las concepciones del profesorado como un factor determinante en la promoción de la inclusión educativa. Es esencial analizar cómo el profesorado y los futuros docentes perciben la inclusión educativa, identificando actitudes, creencias y barreras.

En base a lo anterior, el presente estudio tiene como objetivos: 1) Explorar las formas en las que se atiende a la diversidad de las aulas en cuanto al tipo de medidas y escolarización; 2) Investigar en qué medida el profesorado se siente preparado y formado para favorecer la inclusión; 3) Analizar la percepción y disposición del profesorado hacia la inclusión.

## Método

El estudio se enmarca dentro de un diseño no experimental, de tipo descriptivo-comparativo, con el objeto de analizar las percepciones del profesorado en relación con la educación inclusiva, considerando su concepción, implementación y formación en este ámbito. Se trata de un estudio de corte transversal, lo que permite examinar la situación actual del profesorado en un momento determinado (Ato et al., 2013).

## Muestra

El estudio se llevó a cabo en una muestra de 2665 profesionales de la educación (graduados o diplomados en educación infantil y/o primaria, o especialistas con máster universitario de formación del profesorado), 574 varones de  $33,61 \pm 7,9$  años de edad y 2091 mujeres de  $33,31 \pm 7,3$  años. En cuanto a la etapa educativa en la que trabajan los participantes, la tabla I muestra la frecuencia de casos por cada etapa:

**TABLA I.** Etapa educativa en la que trabajan

Etapa educativa en la que trabaja	N	Porcentaje
No trabaja	1018	38,6%
Educación infantil	308	11,7%
Educación primaria	888	33,7%
Educación infantil y primaria	169	6,4%
Educación secundaria	179	6,8%
Educación primaria y secundaria	46	1,7%
Educación infantil, primaria y secundaria	29	1,1%
Educación infantil y secundaria	1	0,03%
Ns/Nc	27	1%
Total	2665	100%

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo a Freedman (2009), el tipo de muestreo fue por convenien-

cia, debido a las limitaciones de un acceso aleatorio a este perfil concreto de población al que va dirigido el estudio y dada la disponibilidad de los sujetos participantes.

## Instrumentos

Para el desarrollo del estudio, se administró un cuestionario diseñado “ad hoc” dividido en tres partes. En la primera, tras mostrar y aceptar el consentimiento informado para participar en el estudio, se preguntaron datos demográficos (edad, género, lugar de procedencia, estudios previos, experiencia docente y formación recibida sobre educación inclusiva).

Posteriormente, se formularon 8 preguntas. Las dos primeras fueron con modalidad de respuesta sí/no destinadas a evaluar si los participantes sabían diferenciar cuándo una medida se corresponde con los principios de inclusión o no. Siguiendo a Oh-Young y Filler (2015) y a Echeita (2006), una de las características de la educación inclusiva es la participación conjunta de todo el alumnado en un mismo aula. De acuerdo a ello, se crearon dos enunciados para identificar si el profesorado reconocía dicha característica sobre el concepto de educación inclusiva. Los dos enunciados fueron los siguientes:

- Considero que tener un aula enlace para aquellos alumnos de incorporación tardía al sistema educativo es una medida inclusiva.
- La escolarización de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en un aula especial pero dentro de centros ordinarios es una medida inclusiva.

Siguiendo las características descritas por los autores sobre educación inclusiva, la respuesta correcta a ambas cuestiones sería “No”, al no darse la condición de participación conjunta entre todo el alumnado.

Tras dichos enunciados, se formularon 6 preguntas con una escala tipo Likert de entre 1 (nada) y 5 (totalmente) puntos siguiendo las pautas de Boone y Boone (2012). Dichas preguntas, así como los enunciados previos, fueron consensuadas por dos expertos/as en educación inclusiva con más de 10.000h de experiencia docente cada uno/a alcanzando un 100% de acuerdo en la pertinencia sobre la inclusión de las preguntas. La formulación de los ítems se basó en estudios previos sobre educación inclusiva, garantizando su

alineación con la literatura científica:

- 1. ¿En qué grado se siente formada/o en formación inclusiva? (Forlin, 2010; Sharma et al., 2006).
- 2. ¿En qué grado considera que en el entorno escolar en el que trabaja o ha realizado prácticas se fomenta la inclusión? (Booth y Ainscow, 2011).
- 3. ¿Considera necesaria la educación inclusiva? (Avramidis y Norwich, 2002; De Boer et al., 2010).
- 4. ¿Considera que su entorno está preparado para fomentar la educación inclusiva? (Carter y Hughes, 2006; Florian y Black-Hawkins, 2011).
- 5. ¿En qué medida cree que la escolarización de los alumnos de educación especial debería realizarse en escuelas ordinarias? (Hornby, 2015; UNESCO, 1994).
- 6. ¿Considera necesario realizar formaciones sobre inclusión educativa? (Forlin y Chambers, 2011; Sharma y Sokal, 2015).

## Procedimiento

La encuesta fue administrada mediante un cuestionario on-line (Google Forms) en diferentes universidades españolas a grupos de alumnos participantes en formaciones de máster o grado vinculados con la educación entre 2019 y 2022, pero que contaban con al menos una titulación previa habilitante para el ejercicio de la profesión en el marco de la educación.

## Análisis de datos

Para el desarrollo del análisis de datos, en primer lugar, se analizaron las variables descriptivas (media, desviación típica y frecuencias) de los cuestionarios de datos personales. Tras comprobar la normalidad de los datos con la prueba Shapiro-Wilk, para establecer las diferencias entre los valores establecidos en los diferentes ítems, se realizó una prueba T-student (Field, 2013) en comparaciones entre dos grupos (género), estableciendo el valor de significación  $p < 0,05$ . Así mismo, se empleó la prueba ANOVA para comparar los resultados obtenidos entre los grupos según la etapa educativa en la que



trabajaban. Además, se calculó el eta cuadrado ( $\eta^2$ ) para estimar el tamaño del efecto y evaluar la magnitud de las diferencias encontradas. Posteriormente se empleó la prueba de Tukey en las comparaciones post hoc para determinar las diferencias específicas entre grupos. Las preguntas del cuestionario fueron diseñadas para evaluar diferentes aspectos independientes de la educación inclusiva, no formando un constructo único. Por dicho motivo no se consideró pertinente evaluar la fiabilidad mediante coeficientes de consistencia interna como el Alfa de Cronbach (Celina y Campo-Arias, 2005).

Con el fin de evitar errores de tipo dos y evaluar la adecuación de la muestra se ejecutó un análisis de potencia (Cohen, 1988), estableciendo el tamaño del efecto en 0,8 y el nivel de significación en  $p < 0,05$ ; siendo valor 1,0 la potencia obtenida. El análisis de correlaciones se llevó a cabo a través de la correlación de Pearson. Para llevar a cabo los análisis estadísticos se empleó la herramienta SPSS 24.0.

## Resultados

La tabla II refleja el tipo de situación vivida mayoritariamente como docentes en relación a la atención a la diversidad en las aulas.

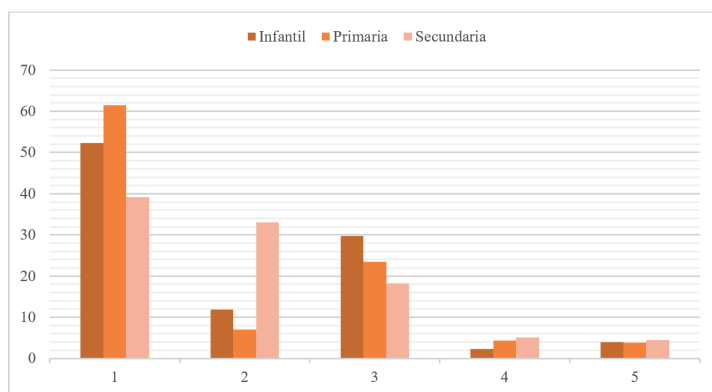
**TABLA II.** Formas de atención a la diversidad más presentes en las aulas

Situación	N	Porcentaje
1. Alumnos escolarizados en aulas convencionales pero que salen puntualmente para recibir apoyos.	1513	56,8%
2. Alumnos con diversidad participantes el 100% del tiempo en las actividades de su grupo-clase.	252	9,4%
3. Alumnos escolarizados en aulas convencionales que reciben apoyos dentro del aula.	519	19,4%
4. Alumnos escolarizados en educación especial.	146	5,5%
5. Alumnos escolarizados en centros ordinarios, pero en aulas especiales.	108	4,1%
Ns/Nc	127	4,8%
Total	2665	100%

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1 se refleja una comparativa de los porcentajes del tipo de situación vivida en función de la etapa educativa: infantil, primaria y secundaria. Cada situación indicada con un número se corresponde al tipo de situación enumerada en la tabla II.

**FIGURA I.** Formas de atención a la diversidad más frecuentes según la etapa educativa



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la formación recibida a lo largo de la formación universitaria, 671 (25%) personas indicaron que no recibieron formación específica sobre educación inclusiva, mientras que 1986 personas (74,1%) sí indicaron haber recibido dicha formación. Así mismo, tras mostrar los siguientes enunciados en los que los participantes tenían que responder sí o no:

- Considero que tener un aula enlace para aquellos alumnos de incorporación tardía al sistema educativo es una medida inclusiva.
- La escolarización de alumnos con NEE en un aula especial pero dentro de centros ordinarios es una medida inclusiva.

Se encontró que, en el primer enunciado, 1775 participantes (66,2%) respondieron que el aula enlace es una medida inclusiva, a pesar de que la literatura sobre educación inclusiva señala que la segregación en aulas separadas no responde a un modelo inclusivo genuino (Ainscow et al., 2006). Así mismo, en el segundo enunciado, 1070 participantes (39,9%) indicaron que

la escolarización en aulas especiales de centros ordinarios es una medida inclusiva, lo cual también se aleja de los principios de inclusión total (Echeita, 2006).

En cuanto a las preguntas realizadas en el cuestionario, la tabla III muestra los valores obtenidos para cada pregunta, y la comparación por género.

**TABLA III.** Diferencias entre mujeres y hombres en las consideraciones sobre la educación inclusiva

Preguntas	Varones N = 571	Mujeres N = 1853
1. ¿En qué grado se siente formada/o en formación inclusiva?	2,68 ± 0,9*	2,83 ± 0,9*
2. ¿En qué grado considera que en el entorno escolar en el que trabaja o ha realizado prácticas se fomenta la inclusión?	3,21 ± 0,9	3,05 ± 0,9
3. ¿Considera necesaria la educación inclusiva?	4,73 ± 0,6	4,79 ± 0,5
4. ¿Considera que su entorno está preparado para fomentar la educación inclusiva?	2,95 ± 0,9	2,9 ± 0,9
5. ¿En qué medida cree que la escolarización de los alumnos de educación especial debería realizarse en escuelas ordinarias?	3,91 ± 1,0	3,93 ± 0,9
6. ¿Considera necesario realizar formaciones sobre inclusión educativa?	4,85 ± 0,4	4,91 ± 0,3

\*  $p < 0,05$ . Fuente: Elaboración propia.

Estos datos demuestran cómo el profesorado considera muy relevante tanto la educación inclusiva como la necesidad de formarse en este contexto, mostrando valores muy elevados (cerca de 5,0) con una pequeña desviación típica, representando una valoración compartida prácticamente por unanimidad. Sin embargo, los datos también reflejan una brecha entre las necesidades y la realidad, considerando en valores medios o bajos (en torno a 3 y por debajo de 3) la medida en la que considera que el entorno escolar en el que ha trabajado o realizado las prácticas se fomenta la inclusión o bien el grado de preparación con la que se percibe el profesorado. En relación al género, apenas se mostraron diferencias significativas, salvo en el ítem 1, en el que las mujeres mostraron sentirse más formadas hacia la educación inclusiva.

En la comparación de los resultados por ítems, los ítems 3 y 6 se

mostraron significativamente superiores ( $p < 0,05$ ) respecto a los ítems 1 y 2 tanto en varones como mujeres, corroborando la brecha entre necesidades y realidad.

La respuesta a estas preguntas se contrastó a su vez en función de la etapa educativa en la que los/as profesores/as trabajaban. La prueba ANOVA de un factor identificó diferencias significativas entre los grupos en las preguntas 1, 2, 3 y 6. En la tabla IV se muestran los valores extraídos de la prueba ANOVA junto con el cálculo del tamaño del efecto.

**TABLA IV.** Resultados de la prueba ANOVA en función de la etapa educativa.

Preguntas	Grados de libertad	F	p	$\eta^2$ parcial
1.	7,26	17,11	< 0,001	0,043
2.	7,26	6,47	< 0,001	0,017
3.	7,26	4,99	< 0,001	0,013
6.	6,22	2,69	< 0,05	0,007

\*  $p < 0,05$ . Fuente: Elaboración propia.

En la comparación de las muestras de forma independiente, se encontraron diferencias en los resultados de los docentes de secundaria con algunos de los otros grupos analizados. La tabla V muestra dicha comparación. Se excluyeron de este análisis aquellas personas que trabajaban en diferentes etapas educativas para prevenir posibles sesgos.

**TABLA V.** Diferencias en las consideraciones sobre la educación inclusiva entre etapas educativas

Preguntas	No trabaja (NT) N = 1014	Infantil (I) N = 308	Primaria (P) N = 887	Secundaria (S) N = 178	Sig.
1.	2,62 ± 0,9	2,77 ± 0,8	2,91 ± 0,9	2,74 ± 1,0	NT < I, P, S S < P
2.	2,95 ± 0,9	3,13 ± 1,0	3,2 ± 0,9	3,08 ± 1,0	NT < I, P, S
3.	4,84 ± 0,44	4,83 ± 0,4	4,71 ± 0,6	4,71 ± 0,6	NT, I > P, S
4.	2,90 ± 0,9	2,88 ± 0,9	2,95 ± 0,9	2,82 ± 1,0	P, NT > S
5.	4,0 ± 1,0	3,89 ± 1,0	3,88 ± 0,9	3,82 ± 1,1	NT, I, P > S
6.	4,9 ± 0,3	4,95 ± 0,2	4,87 ± 0,4	4,84 ± 0,4	P < NT, S < I

\*  $p < 0,05$ . Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados refuerzan la brecha existente entre la importancia que da el profesorado a la educación inclusiva y lo que observa en la realidad. Entre los diferentes análisis, destacan aspectos como que el profesorado que no trabaja se siente menos cualificado para desarrollar estrategias inclusivas respecto al profesorado que trabaja, indistintamente de la etapa. Así mismo, el profesorado que no trabaja percibe menos inclusivo el entorno donde han hecho prácticas que el profesorado que trabaja respecto a sus propios centros. Además, se observa que el profesorado de primaria y secundaria considera ligeramente menos importante la educación inclusiva que el profesorado de infantil o que no trabaja. Sin embargo, los valores obtenidos en cualquiera de los casos son muy altos y la diferencia entre grupos es pequeña.

En el ítem 5, se observa que, a medida que se progresa en las etapas, hay una tendencia decreciente en la consideración de que los alumnos escolarizados en centros de educación especial se deberían escolarizar en las aulas ordinarias. Por último, la tabla VI refleja la correlación obtenida entre las respuestas a las preguntas.

**TABLA VI.** Correlaciones significativas ( $p < 0,05$ ) entre las respuestas a las preguntas

Preguntas	1	2	3	4	5	6
Edad			- 0,11			-0,1
1. ¿En qué grado se siente formada/o en formación inclusiva?		0,32	0,08	0,23		
2. ¿En qué grado considera que en el entorno escolar en el que trabaja o ha realizado prácticas se fomenta la inclusión?	0,32			0,47		-0,1
3. ¿Considera necesaria la educación inclusiva?	0,08			0,13	0,32	0,31
4. ¿Considera que su entorno está preparado para fomentar la educación inclusiva?	0,23	0,47	0,13		0,08	
5. ¿En qué medida cree que la escolarización de los alumnos de educación especial debería realizarse en escuelas ordinarias?			0,32	0,08		0,19
6. ¿Considera necesario realizar formaciones sobre inclusión educativa?		-0,1	0,31		0,19	

Fuente: Elaboración propia.

Las correlaciones presentadas entre los ítems 2 y 4, así como entre los 3 y 6, y entre el 3 y 5, son esperadas dado el contenido de las preguntas, otorgando validez y consistencia al estudio (Reynolds et al., 2021). Entre las correlaciones, también destaca la relación positiva y significativa encontrada entre cómo se percibe de formada la persona y el grado en que considera que el entorno favorece la inclusión (ítems 2 y 4). En cuanto a la variable edad, se exploró la correlación con los diferentes ítems encontrando una correlación significativa ( $p < 0,05$ ) e inversa entre la edad y la consideración de la necesidad de la educación inclusiva ( $Rho = -0,111$ ), así como la formación hacia la misma ( $Rho = -0,1$ ). Sin embargo, el tamaño de la correlación fue pequeño.

## Discusión

Los resultados obtenidos muestran una determinada preferencia en España por escolarizar a todo el alumnado en centros ordinarios. Sólo el 5,4% de la muestra indicó que la situación de escolarización que más observaba en las aulas para atender la diversidad era en aulas de educación especial, yendo este dato en línea con el estudio de Sandoval et al. (2022). Un informe del Gobierno de España (MEFP, 2021) relativo al curso 2020-2021, señalaba que en España un 9,3% del alumnado en la etapa educativa obligatoria presentaba necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) y, dentro de ellos, un 2,8% del total de alumnado presentaba NEE. En este mismo informe, el 82,9% estaba escolarizado en enseñanzas ordinarias. Estos datos reflejan un interés desde las administraciones por facilitar la atención a la diversidad desde las aulas ordinarias, aspecto promovido desde la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), así como desde la ley actual, la LOE-LOMLOE. Sin embargo, como indican Graham et al. (2020), la escolarización del alumnado en aulas ordinarias no es sinónimo de garantía de una atención educativa inclusiva. Por ello, una cuestión relevante a entender es, ¿cómo se produce la atención del alumnado con NEE dentro del aula ordinaria?

En las aulas, se observa que la medida con mayor presencia para atender las diferentes necesidades en el aprendizaje consiste en proporcionar apoyos y refuerzos al alumnado fuera del aula (56,4%), seguida de la realización de apoyos dentro del aula (19,4%). Sin embargo, sólo el 9,4% de la muestra indicó que en su contexto la diversidad era atendida el 100% del tiempo a través de las propias actividades desarrolladas para el grupo-clase. En el estudio de Pascual et al. (2019), el profesorado de infantil señaló que las medidas más empleadas son el apoyo en el grupo ordinario (24,6%), el apoyo especializado (17,9%) y el apoyo fuera del grupo ordinario (17,7%). Según estos autores, en primaria, el apoyo en grupo ordinario fue también la medida más habitual (23,1%), seguida del apoyo fuera del grupo ordinario (22,2%) y del apoyo especializado (20,2%). Los porcentajes de alumnos que reciben apoyo dentro del aula ordinaria indicados por estos autores se asemejan a los de nuestro estudio, sin embargo, existe una alta diferencia en los resultados del porcentaje de alumnos que reciben apoyos y refuerzo fuera del aula. En nuestro estudio,

tanto en infantil como en primaria, supone la medida más observada por el profesorado. En primaria, se observa además un aumento de la realización de apoyos educativos fuera del aula respecto a la etapa de infantil (Infantil = 52,3%; Primaria = 61,5%), viéndose también ese aumento de infantil a primaria en el estudio de Pascual et al. (2019). Como indican Sánchez et al. (2017), la etapa de primaria parece tener una visión menos inclusiva que la de infantil.

Como dato reseñable, a medida que avanzan las etapas educativas, se observa un incremento de alumnado que se incorpora a las aulas de educación especial (2,3% en infantil, 4,3% en primaria y 5,1% en secundaria). Sin embargo, en secundaria, se ve una notable reducción del alumnado que sale del aula para recibir apoyos, una reducción de los apoyos dentro del aula y un aumento notable de la atención del alumnado con diversidad participando el 100% del tiempo en las actividades de su grupo-clase. Este hecho podría verse justificado por la salida del alumnado que presenta NEE hacia escuelas de educación especial o diferentes programas de diversificación curricular como los expuestos por Martínez-Pastor (2024). Cabe destacar también el estudio de Navarro (2015), donde el profesorado manifestó que había mayores necesidades de profesorado con formación en educación inclusiva en infantil y primaria (25%) que en secundaria (12,5%). Así mismo, Navarro (2015) también indicó que más maestros de educación infantil y primaria (37,5%) consideraron que la escuela no estaba preparada para ofrecer una respuesta inclusiva en comparación con el profesorado de secundaria (25%). Estos hechos podrían relacionarse con una menor diversidad en las aulas de secundaria debido a la situación de diversificación curricular expuesta anteriormente. Frente a estos datos, estudios como el de Pascale et al. (2019) señalan la etapa de educación secundaria como una de las etapas en las que se necesita más formación y en la que menos formado se siente el profesorado (Márquez y Moya, 2024). Esto puede deberse a la mayor complejidad del currículo y a una mayor necesidad de especialización en las áreas.

Los datos de este estudio también reflejan que, aunque exista tanto una normativa como un interés por lograr la normalización de la diversidad en las aulas, en ellas aún se percibe un modelo más integrador que inclusivo, basado más en el uso de medidas de apoyo y refuerzos que en el empleo de es-



trategias que permitan tratar la diversidad desde la dinámica general del aula, como podría ser a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA; Alba, 2018). No obstante, como indican Schreffler et al. (2019), el impacto del uso del DUA en el aula aún está en desarrollo y la literatura sobre estudios empíricos es aún limitada. Cabe destacar que, entre los estudios analizados sobre las medidas empleadas para atender a la diversidad en el aula, a conocimiento de los autores, ninguno incluía el DUA como medida para atender a la diversidad, dificultando poder obtener una visión sobre el papel del DUA en la escuela actual. Aunque en el presente estudio no se hace mención al DUA, entre los ítems, de forma explícita, sí se incluyó uno de los principios como es incluir la atención a la diversidad desde el propio grupo-clase sin medidas de apoyo que separen al alumnado del grupo. Sólo el 9,4% reportó que este era el tipo de atención predominante que observaba en su contexto. Aun siendo un porcentaje bajo, puede ser un reflejo positivo del interés de los docentes por ir implementando paulatinamente este tipo de acciones para atender la diversidad en el aula.

No obstante, aunque los datos del estudio permiten realizar un acercamiento sobre cómo se percibe el tratamiento de la diversidad en las aulas en España, cabe destacar que estos datos están basados en la percepción del profesorado y no en observaciones directas de manera sistemática, pudiendo ser una limitación del estudio (Cohen et al., 2018).

En cuanto a la formación recibida, pese a la promoción del marco normativo por la inclusión, sorprende encontrar un porcentaje alto de personas (25%) que consideran no haber recibido formación específica sobre educación inclusiva en sus estudios; así como el alto porcentaje de personas que no contestaron correctamente a las preguntas conceptuales (66,2% en la pregunta 1 y 39,9% en la 2). Estos resultados evidencian una discrepancia entre la formación declarada y la correcta asimilación del concepto de inclusión, identificando como inclusivas medidas que, según la literatura científica, se corresponden con un modelo más integrador (Ainscow et al., 2006). Esta discrepancia puede explicarse por la variabilidad en la formación recibida y en la profundidad con la que se abordan los principios de educación inclusiva en los planes de estudio.

En cuanto a la percepción sobre la formación, el profesorado que no

trabajaba se consideró ligeramente menos formado que los docentes en activo. Siguiendo el estudio de Martín-Ondarza et al. (2022), la Teoría del Contacto podría sustentar en parte estas diferencias, ya que esta teoría sostiene que la interacción directa con la diversidad puede reducir prejuicios y aumentar el conocimiento sobre la inclusión. Sin embargo, para que esto ocurra, el profesorado con experiencia debería haber contado con experiencias positivas en inclusión que refuercen esta teoría, no siendo un aspecto evaluado en el presente estudio. Por el contrario, el profesorado que no trabajaba, así como el profesorado de infantil, consideraba ligeramente más importante la educación inclusiva que los docentes en primaria y secundaria. Esto puede deberse a que en educación infantil es común la escolarización universal, incluyendo alumnado con NEE, así como la presencia de mayor heterogeneidad entre el alumnado fruto de los diferentes momentos de desarrollo y fecha de nacimiento del alumnado; diferencias que se reducen a medida que avanzan las etapas. Así mismo, los docentes de infantil son los que más consideraron la importancia de realizar formaciones sobre educación inclusiva. De acuerdo con Segura-Pérez et al. (2024) esta mayor preocupación podría ser un indicio de contar con mayor formación.

La falta de formación del profesorado en educación inclusiva es resaltada por autores como González-Gil et al. (2016) o Rodríguez (2019) en diferentes contextos educativos y localizaciones geográficas. En línea con los resultados expuestos anteriormente, Llorent y López-Azuaga (2012) indicaron que una baja formación del profesorado en educación inclusiva motivaba la preferencia del uso de modelos integradores, elevando la importancia de seguir promoviendo la formación de base en educación inclusiva en los grados universitarios, así como en la formación permanente del profesorado (Durán y Giné, 2012). Estos hechos podrían justificar que los docentes encuestados observen en las aulas más medidas integradoras que inclusivas. Sin embargo, también cabe destacar que el marco regulador de los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil, Primaria o Profesor de Secundaria regulados respectivamente por la Orden ECI/3854/2007, la Orden ECI/3857/2007 y la Orden ECI/3858/2007, no alude a contenidos específicos sobre educación inclusiva. Es únicamente en la especialidad de “Orientación

Educativa”, donde encontramos como materia específica “educación inclusiva y atención a la diversidad”. Este hecho puede justificar que el profesorado no se considere suficientemente formado en educación inclusiva (ítem 1) ni considere que el entorno esté preparado o esté llevando a cabo prácticas inclusivas en la actualidad (ítems 4 y 2).

Como dato positivo, a través de los ítems 3 y 6, el profesorado mostró una alta sensibilidad hacia la necesidad de desarrollar una escuela inclusiva y potenciar la formación del profesorado. Esta actitud positiva fue también reportada por autores como Solís y Real (2023) en el contexto de la educación secundaria o Hernández-Amorós et al. (2017) en el marco de los maestros. Esta brecha entre necesidades formativas y actitudes hacia la inclusión puede explicar la heterogeneidad de resultados obtenidos en el ítem 5. Aunque mayoritariamente se consideró que el alumnado escolarizado en educación especial debería escolarizarse en centros ordinarios, la respuesta no fue unánime ni con valores tan elevados como otros ítems (ítems 3 y 6). De entre los diferentes niveles educativos, fue el profesorado de educación secundaria el que menos consideraba que la escolarización de los alumnos de educación especial debería realizarse en las escuelas ordinarias. Este aspecto puede deberse a la estructura organizativa y curricular de la etapa, así como a la formación y actitud del profesorado (Albalá Genol et al., 2023; Solís y Real, 2023). No obstante, el posicionamiento hacia un modelo de escuela u otro es un debate extenso en la literatura que considera no sólo el modelo educativo, sino la realidad de las aulas en la actualidad en cuanto a recursos, formación del profesorado y la presencia de barreras o facilitadoras reales (Parra, 2011).

En el estudio de las correlaciones de las diferentes variables, aunque se observó cierta correlación negativa entre la edad y el grado en que se consideraba formado el profesorado hacia la inclusión o el grado en que consideraba necesario realizar formaciones sobre educación inclusiva, esta correlación fue muy pequeña, no pudiendo generalizar que sean variables dependientes de la edad (Cohen, 2013).

La correlación existente entre los ítems 4 y 2, así como entre los ítems, 3 y 6, y 3 y 5 ofrecen consistencia interna a los ítems del cuestionario y refuerzan la fiabilidad del mismo, siendo ítems en los que dicha correlación es esperable (Reynolds et al., 2021).

Así mismo, cabe destacar la relación positiva encontrada entre el grado con el que el docente se siente formado en educación inclusiva y el grado en que considera que su entorno de trabajo fomenta la inclusión o el grado en que el entorno está preparado para fomentar la educación inclusiva. En línea con el estudio de Fernández-Batanero (2013), o el realizado por Reina et al. (2016) en el área de Educación Física, la autoeficacia del profesorado y el desarrollo competencial del mismo tienen una alta importancia para que el docente promueva la inclusión en el aula. En este sentido, sentirse formado y con la preparación suficiente puede ser un elemento clave para considerar que el entorno está preparado para la inclusión. Esta correlación pone de manifiesto la importancia de la competencia docente como agente facilitador del aprendizaje y desarrollo de contextos inclusivos. Más allá de las barreras y recursos disponibles en el entorno, considerados muy importantes, el conocimiento de estrategias por parte del profesorado para fomentar la inclusión es considerado por diferentes autores como uno de los facilitadores más importantes hacia la inclusión (Reyes-Parra et al., 2020; Hurtado et al., 2019; Ricoy, 2018). No obstante, como indica Valdés (2022), el liderazgo hacia la inclusión no es una cuestión que recaiga únicamente en el docente, sino en la cultura de inclusión de las escuelas y su proyecto educativo de centro.

## Conclusión

A través de este estudio, se ha tratado de obtener una visión completa y actualizada sobre cuáles son las formas más frecuentes en las que se atiende la diversidad en las aulas, en qué medida se siente el profesorado formado hacia la inclusión y cuál es su percepción y disposición hacia la inclusión.

Entre las fortalezas del estudio, se encuentra la amplitud de la muestra y la diversidad de etapas educativas representadas, lo que proporciona una visión comprehensiva del estado de la inclusión educativa en España. Además, la utilización de un cuestionario detallado y fundamentado en las inquietudes presentes en la literatura ha permitido captar matices importantes sobre la percepción del profesorado respecto a la realidad de la educación inclusiva en las aulas, evidenciando tanto los avances como las áreas que requieren mejora.

Como limitaciones del estudio, la dependencia de datos auto reportados puede introducir sesgos en las respuestas. La falta de observaciones directas en el aula limita la verificación empírica de las prácticas descritas por los participantes. Asimismo, la muestra, aunque amplia, no garantiza una representación equitativa de todas las comunidades autónomas, lo que podría limitar la generalización de los resultados al territorio nacional. Por otra parte, aunque el diseño del cuestionario ha tratado de ser accesible y conciso para evitar la fatiga de los participantes, el desarrollo de cada ítem evaluado a partir de subescalas podría otorgar mayor profundidad en los resultados y reforzar las propiedades psicométricas del cuestionario.

Como propuesta para futuros estudios, se recomienda incorporar observaciones directas en el aula que evalúen cómo se atiende a la diversidad en contextos reales. Así mismo, resulta relevante continuar investigando sobre la efectividad de programas de formación docente en educación inclusiva, tanto iniciales como continuos, y su impacto real en la práctica educativa diaria. También se recomienda realizar estudios longitudinales que analicen la evolución de las actitudes y competencias docentes en inclusión a lo largo del tiempo. Además, la implementación y evaluación de estrategias pedagógicas específicas, como el DUA, podrían ofrecer descubrimientos valiosos sobre cómo mejorar la inclusión efectiva en las aulas.

Como implicaciones prácticas, se recomienda seguir reforzando y promoviendo los programas de formación del profesorado en materia de inclusión educativa de manera práctica y en contacto con situaciones reales. En ocasiones la formación no tiene por qué ser fuera del horario escolar, sino que puede realizarse mediante mentorías y acompañamiento de expertos en educación inclusiva que guíen al profesorado en adoptar medidas que favorezcan cada vez más la inclusión. No obstante, dicha formación ha de ir acompañada de cambios organizativos en los centros que faciliten la aplicación de dichas medidas en el aula.

## Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308. DOI: 10.1080/13603110500430633
- Alba Pastor, C. (2018). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Ediciones Morata.
- Albalá Genol, M. A., Etchezahar, E. D., Ungaretti, J., & Gómez Yepes, T. (2023). Actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa: factores socioemocionales y formativos implicados. En Á. Martos Martínez, M. del M. Simón Márquez, J. J. Gázquez Linares, P. Molina Moreno, & S. Fernández Gea (Eds.), *Innovación docente e investigación en educación: Nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior* (pp. 993-1000). Dykinson. <http://hdl.handle.net/11336/247129>
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Boone, H. N., & Boone, D. A. (2012). *Analyzing Likert data*. *Journal of Extension*, 50(2), 1-5. 10.34068/joe.50.02.48
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Boyle, C., & Allen, K. A. (2023). Understanding the Issues in Inclusive Education: Working Towards Equitable and Accessible Education for All Students. In: Boyle, C., Allen, KA. (eds) *Research for Inclusive Quality Education. Sustainable Development Goals Series*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-5908-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-16-5908-9_1)
- Carter, E. W., & Hughes, C. (2006). Including high school students with severe disabilities in general education classes: Perspectives of general

- and special educators, paraprofessionals, and administrators. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 174-185. <https://doi.org/10.1177/154079690603100209>
- Celina, H., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Durán, D., & Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 41, 31-44.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Editorial Narcea.
- Fernández-Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 82-99.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage Publications.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386. DOI: 10.1080/0305764X.2010.526588
- Forlin, C. (2010). *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/135986>



6X.2010.540850

- Freedman, D. A. (2009). *Statistical models: Theory and practice (revised edition)*. Cambridge University Press.
- Gallego, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 11-27. <https://dx.doi.org/10.14201/scero.31473>
- González-Gil, F., Martín--Pastor, E., Poy, R., & 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>
- Graham, L. J., Medhurst, M., Malaquias, C., Tancredi, H., de Bruin, C., GillettSwan, J., Poed, S., Spandagou, I., Carrington, S., & Cologon, K. (2020). Beyond Salamanca: a citation analysis of the CRPD/GC4 relative to the Salamanca Statement in inclusive and special education research. *International Journal of Inclusive Education*, 27(2), 123-145. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1831627>
- Hernández-Amorós, M. J., Urrea-Solano, M. E., Alós, L. G., San Martín, N. G. L., López, R. S., & Fernández, J. M. G. (2017). Actitudes de los maestros en formación sobre la diversidad e inclusión educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 45-54. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1026>
- Hornby, G. (2015). Inclusive special education: Development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 42(3), 234-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12101>
- Hurtado, Y. M., Mendoza, R. S., & Viejó, A. B. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(2), 98-110. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE-LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953.



- Llorent, V. J., & López-Azuaga, R. (2012). Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *REIFOP. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3), 27-34.
- Márquez, C., & Moya, L. (2024). *La formación inicial docente para la educación inclusiva*. Fundación Eguía Careaga. SIIS – Servicio de Información e Investigación Social
- Martín-Ondarza, P., Redondo-Corcobado, P., & Gálvez, B. (2022). El potencial del Aprendizaje-Servicio en la reducción de prejuicios de los futuros educadores: una intervención educativa de contacto directo intergrupar. *Foro de Educación*, 20(1), 214-239. DOI: 10.14516/FDE.956
- Martínez-Pastor, P. (2024). Medidas para la mejora de la Enseñanza Secundaria en España. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 18, 107–131. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2017.35.35.001>
- MEFP (2021). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2020-2021*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ae456755-1f2e-48be-94d4-4e13a-b204e8b/notaresumen21.pdf>
- Navarro, M. J. (2015). Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en el contexto educativo español. *Investigación y postgrado*, 30(1), 33-55.
- Oh-Young, C., & Filler J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47:80-92. doi: 10.1016/j.ridd.2015.08.014.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53735 a 53738. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22446](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22446)

- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. las enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53747 a 53750. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-22449>
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53751 a 53753. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-22450>
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150. <https://doi.org/10.18359/reds.897>
- Pascale, L., Fernández-Martínez, M. M., & Carrión Martínez, J. J. (2019). Elementos de una organización educativa inclusiva para la respuesta a alumnado con necesidades educativas especiales de educación secundaria en Italia. La situación en un instituto profesional. *Psychology, Society & Education*, 1(11), 27-37. <http://hdl.handle.net/10835/6932>
- Pascual, M. Á., García, M. S., & Vázquez-Cano, E. (2019). Atención a la diversidad e inclusión en España. *Sinéctica*, 53, 1-17. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-011)
- Pinilla-Arbex, J. (2020). *Diseño universal para el aprendizaje*. Editorial Inclusión.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, 289, de 3 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632>
- Reina, R., Hemmelmayr, O., & Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con disca-

- pacidad y su relación con la formación y el contacto previo. *Psychology, society & education*, 8(2), 93-103. <https://doi.org/10.25115/psye.v8i2.455>
- Reyes-Parra, P. A., Moreno, A. N., Amaya, A., & Avendaño, M. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86-108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- Reynolds, C. R., Altmann, R. A., & Allen, D. N. (2021). Item Analysis: Methods for Fitting the Right Items to the Right Test. *En Mastering Modern Psychological Testing*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-59455-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-59455-8_7)
- Ricoy, A. (2018). Formación docente y su relación con los contextos inclusivos. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(2), 160-171. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n2.9>
- Rodríguez, 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>
- Sánchez, P. A., Frutos, A. E., & García, C. M. C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Sandoval, M., Álvarez-Rementería, M., & Darretxe, L. (2022). La evolución de la escolarización del alumnado en Educación Especial en España: a 25 años de la Declaración de Salamanca. *Aula abierta*, 51(4), 385-394. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.4.2022.385-394>
- Schreffler, J., Vasquez, E., Chini, J., & James, W. (2019). Universal Design for Learning in postsecondary STEM education for students with disabilities: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6, 8, 1-10. DOI: 10.1186/s40594-019-0161-8
- Segura-Pérez, Á., Acosta-Escareño, G., Escorcía-Mora, C. T., & Tárraga-Mínguez, R. (2024). Percepciones del profesorado sobre el papel de los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.

- Educação e Pesquisa*, 50, e276115. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450276115es>
- Serna, A. J., & Serna, E. (2023). Una mirada a la educación inclusiva desde las concepciones de los docentes de educación inicial y educación primaria. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 145-157. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.493>
- Shaeffer, S. (2019). Inclusive Education: A Prerequisite for Equity and Social Justice. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 181-192.
- Sharma, U., Forlin, C., Loreman, T., & Earle, C. (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international comparison of the novice pre-service teachers. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80-93.
- Sharma, U., & Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: an international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276-284. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12043>
- Soldevila-Pérez J., Farré-Riera L., & Simó-Gil N. (2025). Repensar la escuela inclusiva y democrática con las voces del alumnado. Dos estudios de caso. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 33-42. <https://doi.org/10.5209/rced.90409>
- Solís, P., & Real, S. (2023). Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en profesorado de Secundaria. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 27(2), 267-286. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21321>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- UNESCO (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, guía*. UNESCO.
- Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.371.9>

**Información de contacto:** Javier Pinilla Arbex. Universidad Pontificia Comillas. E-mail: [pinilla@comillas.edu](mailto:pinilla@comillas.edu)

