



TESIS DOCTORAL

Formación docente en inclusión educativa y atención a la
diversidad

Lucía Pérez Vera

Programa de Doctorado en Innovación en Formación del Profesorado.
Asesoramiento, Análisis de la Práctica Educativa y TIC en Educación por la
Universidad de Extremadura

Conformidad de la directora y codirectora:

Dra. María Jesús Fernández Sánchez

Dra. Susana Sánchez Herrera

Esta tesis cuenta con la autorización de la directora y codirectora de la misma y de la Comisión Académica del programa. Dichas autorizaciones constan en el Servicio de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Extremadura.

2024



TESIS DOCTORAL

**Formación docente en inclusión educativa y atención a la
diversidad**

Lucía Pérez Vera

Programa de Doctorado en Innovación en Formación del Profesorado.
Asesoramiento, Análisis de la Práctica Educativa y TIC en Educación por la
Universidad de Extremadura

Conformidad de la directora y codirectora:

Dra. María Jesús Fernández Sánchez

Dra. Susana Sánchez Herrera

Esta tesis cuenta con la autorización de la directora y codirectora de la misma y de la Comisión Académica del programa. Dichas autorizaciones constan en el Servicio de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Extremadura.

2024

*La inteligencia consiste no solo en el conocimiento,
Sino también en la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica.*

Aristóteles

Agradecimientos

Agradezco profundamente a las directoras de esta tesis doctoral, María Jesús (MJ) y Susana (Susi), cuya orientación y liderazgo han sido fundamentales en la culminación de este proyecto. Su involucración y compromiso han sido invaluable, y esta obra es el resultado de su constante guía y apoyo. Gracias de corazón a ambas por todo lo que han hecho para ayudarme a alcanzar este logro académico.

De manera individual, por un lado, a MJ, directora a la que con un gran sentimiento muestro mi agradecimiento por su constante preocupación y guía durante el proceso de desarrollo de mi tesis doctoral. Gracias a su sabiduría, consejos, métodos de trabajo y exigencias, he logrado llevar este proyecto a su conclusión exitosa.

El camino hacia la finalización de esta tesis doctoral ha sido desafiante en numerosos aspectos, y en muchas ocasiones, ha sido gracias a su disciplina, constancia y firmeza que he sido capaz de superar obstáculos y crecer como individuo en este proceso. Su influencia ha sido fundamental para mi crecimiento personal y académico y, estoy profundamente agradecida por ello.

No puedo subestimar el impacto positivo que ha tenido en mi vida académica y profesional, y estoy segura de que los conocimientos y las lecciones que he adquirido a través de su orientación serán imprescindibles en mi futuro, y espero que estando muy cerca ella lo pueda ver.

Gracias por la obtención de la mención internacional, sin esa breve llamada no habría sido posible, y de Coímbra, con su visita y estancia, nos trajimos a España muy buenos recuerdos, amiga. Gracias también por esas llamadas en las que se aprovechan los kilómetros a hacer con el coche, han sido bastante productivas, con momentos en los que compartíamos pensamientos, ideas y soluciones. Los cafés se han convertido en encuentros sumamente productivos. Su flexibilidad en medio de la inflexibilidad de las fechas de entrega ha sido fundamental para mantener un equilibrio en este arduo proceso, generando aún más rigurosidad en todo lo que hago, por ello, gracias MJ.

Por otro lado, también con profundo sentimiento y gratitud me dirijo a mi Susi, quien ha tomado varios roles en este camino, no solo el de codirectora, ha sido una buena amiga, un pañuelo en los momentos en los que las lágrimas brotaban, y una figura maternal en los momentos difíciles por los que he pasado.

Recuerdo con cariño los viajes de ida a Coímbra, donde sus sabios consejos eran como bálsamo para mis preocupaciones, aliviando mis lágrimas y brindándome perspectiva. En los momentos de estrés, siempre ha sido la voz de la razón, insuperable ella, sacando a relucir lo positivo y brindándome ánimos cuando más los necesitaba.

Su disposición a acompañarme a cualquier lugar, sea el momento que sea, resolver cualquier inconveniente con un simple "dame un momento que llamo y ahora te digo", y su habilidad para convertir mis inseguridades en fortalezas ha sido esencial. No puedo pasar por alto las historias de sus tres tesoros, que siempre han formado parte de las reuniones y, en mis momentos de estrés, han hecho que me relajase.

En resumen, ha sido esencial en mi camino, y quiero expresar mi sincero agradecimiento por estar siempre a mi lado y por crear este sólido vínculo de amistad entre nosotras. Su apoyo inquebrantable y su amistad son un tesoro que valoro enormemente. Gracias, Susana.

A mi querida madre, le agradezco de corazón su confianza inquebrantable, su presencia constante y su inestimable ayuda a lo largo de todo el proceso. Sin su ayuda y su apoyo incondicional, este logro no habría sido posible, siempre, gracias por todo, no me faltes nunca.

A Antonio, mi apreciada pareja, le extiendo mi más sincero agradecimiento por su paciencia infinita y sus inquebrantables ánimos. Su respaldo emocional y apoyo constante han sido un pilar fundamental en este viaje académico, muchas gracias por y para siempre.

Por un lado, a mis queridas amigas, Elena, Ana, Trini, Carmen, Macarena y María José, les agradezco por su comprensión, paciencia en los últimos meses y, por compartir mis ilusiones. Su apoyo moral ha sido un faro de luz en los momentos más desafiantes de esta travesía académica. Gracias por todos los momentos que habéis sabido escucharme y darme buenos consejos, por toda la confianza depositada en mí y, por todos esos ratitos en los que me habéis hecho disfrutar.

Por otro lado, a mis preciadas amigas y compañeras de formación, Cristina, Julia, Sara, Rocío y Patricia, gracias por estar siempre tan pendientes de mí, compartiendo cada logro y demostrando una paciencia incondicional durante todos estos años, gracias queridas amigas mías.

A mi amada familia maternal y paternal, les agradezco por estar siempre presentes, brindándome el apoyo inquebrantable que necesitaba en cada etapa de este proceso, independientemente del tipo de apoyo que necesitase. En especial, gracias mami por ser una abuela dura, Amada y José por ser tíos consentidores, Bea, por ser una hermana ejemplar y a mis sobrinos Mara, Amada, Alma y Darío junto con mis primas Alicia y Carmen, gracias por darme momentos de alegría y distracción.

A mis respetados compañeros de la Universidad de Extremadura, tanto PAS como PDI de diferentes departamentos, de Cáceres y de Badajoz, les agradezco sus palabras de ánimo y su comprensión en los momentos de presión. Su colaboración y compañerismo han sido una fuente constante de inspiración, gracias.

Para finalizar, gracias a Carlos y Piedade, por acogerme en Coímbra tan bien como lo hicieron y mostrarme aspectos tan relevantes sobre las ciencias de la educación, fue un placer.

Este logro es un testimonio de la contribución de cada uno de ustedes en mi camino hacia la culminación de esta tesis doctoral. Su apoyo ha sido esencial y nunca será olvidado.

Índice

Resumen	19
Abstract	21
Resumo	23
Capítulo 1. Introducción	25
1. Justificación	25
1.1. <i>Inclusión educativa</i>	26
1.2. <i>Percepciones docentes sobre la diversidad y la inclusión en el aula</i>	28
1.3. <i>Inclusión educativa en la formación docente</i>	30
2. Objetivos y estructura de la investigación	32
2.1. <i>Objetivos</i>	32
2.2. <i>Estructura de la investigación</i>	34
2.3. <i>Resultados generales de la investigación</i>	35
Capítulo 2. La educación inclusiva como herramienta para promover la calidad en la educación: percepción docente sobre la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad (Publicación 1)	39
1. Introducción	40
2. Materiales y Métodos	42
2.1. <i>Diseño de investigación</i>	42
2.2. <i>Participantes</i>	42
2.3. <i>Instrumentos</i>	43
2.4. <i>Recopilación de Datos</i>	44
2.5. <i>Análisis de Datos</i>	44
3. Resultados	45
3.1. <i>Percepción de los Maestros sobre la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en los centros de Extremadura</i>	46
3.2. <i>Resultados del Análisis Comparativo de la Percepción de los Maestros sobre la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad según su Formación</i>	47
3.3. <i>Resultados del Análisis Comparativo de la Percepción de los Maestros sobre la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad según el Tipo de Escuela en la que Trabajan</i> ..	48
3.4. <i>Descripción de los Aspectos Fundamentales de la Situación de la Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad en los centros de Extremadura</i>	49
4. Discusión	49
Capítulo 3. Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado (Publicación 2)	57

1. Introducción	58
1.1 Recursos educativos para el alumnado con discapacidad	59
2. Material y método.....	60
2.1 Participantes.....	60
2.2 Instrumentos	60
2.3 Procedimiento de recogida de datos.....	60
2.4 Procedimiento de análisis de datos	61
3. Resultados	61
3.1 Adaptación curricular	62
3.2 Organización del centro	62
3.3 Recursos materiales	62
3.4 Colaboración.....	62
3.5 Grado de inclusión.....	63
3.6 Observaciones sobre el COVID-19	63
4. Discusión	64
Capítulo 4. Análisis de la formación docente en educación inclusiva: un enfoque de los planes de estudio de grados en España	71
1. Introducción	71
2. Metodología	76
2.1 Participantes.....	76
2.2 Instrumento	76
2.3 Procedimiento	76
3. Resultados	80
4. Discusión	98
Capítulo 5. Hacia una educación inclusiva: Un análisis de la formación docente en las licenciaturas y los másteres en Portugal	103
1. Introducción	103
2. Metodología	107
2.1 Participantes.....	107
2.2 Procedimiento	113
3. Resultados	115
3.1 Análisis planes de estudio Licenciaturas	116
3.2 Análisis planes de estudio Másteres.....	128
4. Discusión	145
Capítulo 6. Discusión general	147
Capítulo 7. Conclusiones	156

1. Conclusões gerais	156
2. Limitaciones y futuras líneas de investigación	161
2.1 Limitaciones.....	161
2.2 Futuras líneas de investigación	162
3. Producción científica derivada de la realización de la Tesis Doctoral.....	164
Referencias bibliográficas	171
Anexos	199
Anexo I. Escala de Evaluación de la Inclusión	202
Anexo II. Entrevista	208
Anexo III. Conclusiones en castellano	213

Índice de tablas

Tabla 1	33
Tabla 2	43
Tabla 3	43
Tabla 4	45
Tabla 5	60
Tabla 6	60
Tabla 7	61
Tabla 8	62
Tabla 9	63
Tabla 10	77
Tabla 11	79
Tabla 12	80
Tabla 13	85
Tabla 14	87
Tabla 15	87
Tabla 16	88
Tabla 17	89
Tabla 18	90
Tabla 19	91
Tabla 20	92
Tabla 21	93
Tabla 22	93
Tabla 23	94
Tabla 24	95
Tabla 25	95
Tabla 26	96
Tabla 27	97
Tabla 28	98

Tabla 29.....	108
Tabla 30.....	111
Tabla 31.....	112
Tabla 32.....	114
Tabla 33.....	115
Tabla 34.....	116
Tabla 35.....	117
Tabla 36.....	119
Tabla 37.....	121
Tabla 38.....	123
Tabla 39.....	124
Tabla 40.....	125
Tabla 41.....	126
Tabla 42.....	127
Tabla 43.....	129
Tabla 44.....	131
Tabla 45.....	133
Tabla 46.....	134
Tabla 47.....	137
Tabla 48.....	138
Tabla 49.....	139
Tabla 50.....	140
Tabla 51.....	142
Tabla 52.....	144

Índice de figuras

Figura 1.....	46
Figura 2.....	47
Figura 3.....	48

Listado de siglas

ACNEE	Alumnos con Necesidades Educativas Especiales
ANEAE	Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
BOE	Boletín Oficial del Estado
CDPD	Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
CERCIS	Cooperativas de Educación y Rehabilitación
CIE-11	Clasificación Internacional de Enfermedades
DSM-5	Manual Diagnóstico de los Trastornos Mentales
EASNIE	Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva
ECAE	Equipos de Coordinación
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EEl	Escala Evaluación Inclusión
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
LOMLOE	Ley Educativa que Modifica la Ley Orgánica de Educación
MEC	Ministerio de Educación y ciencia
NEE	Necesidades Educativas Especiales
ONU	Organización Naciones Unidas
TDAH	trastorno por déficit de atención o hiperactividad
TEA	Trastorno del Espectro Autista
TGD	Trastornos Generalizados del Desarrollo
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura

Resumen

La educación inclusiva busca garantizar la equidad educativa atendiendo y respondiendo a la diversidad de los estudiantes. A pesar de su implementación, persisten obstáculos que limitan el acceso de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo a recursos esenciales. Esta tesis doctoral se compone de cuatro estudios con diversos objetivos.

El primer estudio analiza la inclusión de estudiantes en centros educativos de Extremadura, España, desde la perspectiva de los docentes. Se aplicaron cuestionarios a 106 docentes de más de 20 centros educativos y, mediante un análisis cualitativo, se analizaron más de 300 mensajes obtenidos de entrevistas semiestructuradas a 16 docentes. Los resultados indican que los docentes valoran positivamente la educación inclusiva, sin importar su formación previa, y se destaca la necesidad de crear planes educativos para mejorar la atención a la diversidad.

El segundo estudio se enfoca en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, evaluando la idoneidad de los recursos materiales y personales en los centros educativos. Se identifican desafíos adicionales agravados por la pandemia de COVID-19, que impactaron en el proceso educativo y, se resalta una diferencia importante entre recursos personales y materiales, generando cuestiones cruciales en la inclusión educativa.

La tercera parte de la tesis analiza la presencia de competencias, contenidos y metodologías en relación con la inclusión educativa en la formación de futuros docentes en España, sobre los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Se revela que más del 50% de las asignaturas incorporan elementos de inclusión y atención a la diversidad en los programas de grado, subrayando la necesidad de abordar desafíos en la formación docente para ofrecer una respuesta de calidad a la diversidad educativa.

Finalmente, el cuarto objetivo de la tesis doctoral se contextualiza en Portugal, donde se examinan los planes de estudio de licenciaturas de Educación Básica y másteres

de especialización de las universidades, institutos politécnicos y escuelas superiores del país. Una vez analizados dichos planes, se observa una mayor presencia de términos relacionados con la inclusión educativa en los másteres en comparación con las licenciaturas.

Esta tesis doctoral brinda una visión integral de los desafíos y la necesidad de abordar la inclusión educativa y la atención a la diversidad desde los diferentes ámbitos que la conforman.

Abstract

Inclusive education seeks to ensure educational equity by addressing and responding to the diversity of learners. Despite its implementation, persistent barriers limit access to essential resources for students with specific educational support needs. This doctoral thesis is composed of four studies with different objectives.

The first study analyses the inclusion of students in schools in Extremadura, Spain, from the perspective of teachers. Questionnaires were administered to 106 teachers from more than 20 schools and, through a qualitative analysis, more than 300 messages obtained from semi-structured interviews with 16 teachers were analysed. The results indicate that teachers value inclusive education positively, regardless of their previous training, and highlight the need to create educational plans to improve attention to diversity.

The second study focuses on pre-primary and primary education, assessing the adequacy of material and personnel resources in schools. It identifies additional challenges exacerbated by the COVID-19 pandemic, which impacted on the educational process, and highlights an important gap between personal and material resources, raising crucial issues in educational inclusion.

The third part of the thesis analyses the presence of competences, contents and methodologies related to educational inclusion in the training of future teachers in Spain, on the degrees of Early Childhood Education and Primary Education. It reveals that more than 50% of the subjects incorporate elements of inclusion and attention to diversity in the degree programmes, underlining the need to address challenges in teacher training in order to offer a quality response to quality diversity.

Finally, the fourth objective of the doctoral thesis is contextualised in Portugal, where the curricula of Basic Education bachelor's degrees and specialisation master's degrees in the country's universities, polytechnic institutes and colleges are examined.

An analysis of these curricula shows a greater presence of terms related to educational inclusion in master's degrees, compared to bachelor's degrees.

This doctoral thesis provides a comprehensive view of the challenges and the need to address educational inclusion and attention to diversity from different fields.

Resumo

A educação inclusiva tem como objetivo garantir a equidade educativa, atendendo e respondendo à diversidade estudantil. Apesar de estar implantada, ainda persistem obstáculos que limitam o acesso dos alunos com necessidades específicas de apoio educativo a recursos essenciais. Esta tese de doutoramento compõe-se de quatro estudos, com vários objetivos.

O primeiro estudo analisa a inclusão de alunos em centros educativos da Extremadura, Espanha, a partir da perspetiva dos professores. Foram realizados questionários a 106 professores de mais de 20 centros educativos e, através de umas análises qualitativa, foram analisadas mais de 300 mensagens obtidas de entrevistas semiestruturadas a 16 professores. Os resultados indicam que os professores valorizam positivamente a educação inclusiva, sem importar passar por uma formação prévia, e destaca-se a necessidade de criar planos educativos para melhorar a atenção à diversidade.

O segundo estudo está enfocado nas etapas de Educação Infantil e Ensino Primário, avaliando a idoneidade dos recursos materiais e pessoais dos centros educativos. Foram identificados desafios adicionais, agravados pela pandemia da COVID-19, que impactaram no processo educativo e que destacam uma diferença importante entre recursos pessoais e materiais, gerando questões cruciais na inclusão educativa.

A terceira parte da tese analisa a presença de habilidades, conteúdos e metodologias relacionadas com a inclusão educativa na formação dos futuros professores na Espanha, sobre as licenciaturas de Educação Infantil e Ensino Primário. Revela-se que mais de 50% das matérias incorporam elementos de inclusão e atenção à diversidade nos programas de 1º ciclo de estudos, destacando a necessidade de enfrentar desafios na formação de professores para oferecer uma resposta de qualidade à diversidade educativa.

Finalmente, o quarto objetivo da tese de doutoramento contextualiza-se em Portugal, onde são analisados os planos de estudo das licenciaturas em Educação Básica e mestrados de especialização das universidades, institutos politécnicos e escolas superiores do país. Após os planos serem analisados, observa-se uma presença maior de termos relacionados com a inclusão educativa nos mestrados em comparação com as licenciaturas.

Esta tese de doutoramento oferece uma visão íntegra dos desafios e necessidades de tratar a inclusão educativa e a atenção à diversidade a partir dos vários âmbitos que a compõem.

Capítulo 1. Introducción

Capítulo 1. Introducción

1. Justificación

La incorporación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE) representa una necesidad en el sistema educativo actual y, su integración de manera eficaz en los entornos educativos depende en gran medida del desempeño del docente, pues sus competencias y habilidades son un factor determinante en el éxito de esta integración. Investigaciones como las realizadas por (Castillo et al., 2022; Echeita et al., 2008; Florian, 2019) respaldan esta afirmación, enfatizando la influencia positiva de la formación docente en contenidos sobre inclusión educativa y atención a la diversidad, de acuerdo con La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) en la Agenda Mundial 2030.

Al considerar la inclusión educativa como un derecho ligado con la democracia, la justicia y la equidad, el proceso de inclusión educativa no solo debe referirse a que todos los alumnos asistan a un mismo centro escolar, sino a que a todos ellos se les brinde una educación de calidad sin discriminación o exclusión (Escudero, 2012; Garnique, 2012). En consecuencia, la formación recibida por el docente influye en la integración de calidad de los estudiantes, al promover un ambiente de enseñanza-aprendizaje accesible para todos, independientemente de sus características personales, habilidades, aptitudes o necesidades individuales, de acuerdo con las perspectivas de Booth y Ainscow (2015), Main et al., (2016) y Schuelka y Engsig (2022).

Asimismo, la importancia de la formación de docentes en ejercicio y de los futuros maestros de Educación Infantil y Educación Primaria, ha sido ampliamente documentada en estudios (Durán y Giné, 2011; Torrego y Monge, 2018), demostrando su impacto en el éxito educativo de los estudiantes. Además, investigaciones recientes (González et al., 2022; Martínez, 2017), han aportado claridad sobre la realidad de los estudiantes en las

instituciones educativas, lo que se traduce en la identificación de barreras persistentes en nuestro sistema educativo.

La necesidad de una educación inclusiva, de calidad y accesible para todos, ha sido demandada en investigaciones (Padilla, 2016; Waddington y Toepke, 2014), al considerarse esencial para el desarrollo holístico de cada estudiante, contribuyendo a la construcción de una sociedad más equitativa. En este contexto, se evidencia que la capacidad del docente para adaptar y ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las demandas y necesidades individuales de cada estudiante, es de suma importancia. No obstante, estudios como el de Forteza et al., (2019) han constatado que tanto las familias de los estudiantes como los propios docentes, de Educación Infantil y Educación Primaria, demandan mejoras en los recursos, de carácter personales y materiales, disponibles en las instituciones educativas (Fernández et al., 2021; Simón et al., 2016).

Las barreras y limitaciones identificadas en el sistema educativo han sido objeto de análisis en investigaciones como las de (Fernández y Benítez, 2016; Robbins et al., 2022), y el origen de las mismas se vincula a diversos factores, que abarcan desde la formación de los docentes hasta la carencia de recursos en las instituciones educativas, así como las relaciones entre las familias y los centros de enseñanza. En virtud de lo expuesto, resulta ineludible la realización de investigaciones adicionales que examinen la situación actual de los centros educativos y la formación superior de los futuros docentes, con el propósito de analizar la inclusión educativa y proponer alternativas que permitan su mejora (Azorín y Sandoval, 2019; Jia et al., 2022).

Al hilo de lo expuesto, nos proponemos identificar los pilares esenciales y fundamentos clave que ayudan a establecer el marco inicial de la presente investigación.

1.1. Inclusión educativa

En la actualidad, para garantizar el acceso al proceso de enseñanza-aprendizaje, hay tres tipos de ingresos al sistema educativo para los ANEAE: educación segregada en la que los alumnos reciben la enseñanza en su casa o en escuelas especiales, educación integrada y, por último, educación inclusiva (Jia et al., 2022). En la educación integrada se llevan a cabo adaptaciones especiales para la incorporación del ANEAE, mientras que

la educación inclusiva crea una nueva organización del centro con políticas y procedimientos adaptados a toda la comunidad educativa, generando así diversas ventajas como el aumento de motivación en todo el alumnado por sentirse sin distinciones individuales (Muñoz et al., 2022).

La educación inclusiva se consigue cuando en un mismo aula se desarrolla la coeducación de ANEAE y el resto de estudiantes con carencia de necesidades educativas, como manifiestan (Castillo et al., 2022 y Pujolàs, 2012), generando una educación de alta calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características dentro de un mismo centro educativo, el cual debe estar organizado de manera adecuada para cubrir cualquier demanda educativa y, eliminando todas aquellas barreras de discriminación (Ciuffetelli y Conversano, 2021).

Numerosos estudios han abordado la temática de la inclusión educativa, en particular, evaluando la accesibilidad de los centros educativos y los recursos personales y materiales disponibles en ellos (Granada et al., 2013; Wallace y Georgina, 2014). El propósito de estas investigaciones es garantizar que todos los estudiantes puedan acceder y participar en la escuela con una educación que dé respuesta a sus necesidades (Ainscow, 2012; Echeita, 2017; Leiva y Gómez, 2015).

Otros estudios han analizado el proceso de enseñanza-aprendizaje en diversas etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta los niveles universitarios, demostrando que mediante nuevas metodologías se mejora notablemente el aprendizaje individual y colectivo en el aula (Johnson y Johnson, 2018; Lagos y Pujolàs, 2018). Estos análisis han proporcionado una visión más profunda de las dinámicas educativas que influyen en la inclusión de los estudiantes. No obstante y a pesar de las diferentes investigaciones, como manifiestan Byrne (2022) y Brown et al., (2022), hoy en día un gran número de estudiantes con presencia de necesidades educativas sufren a diario en los centros escolares aislamiento, impidiendo así la participación con el resto de sus compañeros de clase, en el mismo entorno de aprendizaje y, dificultando de este modo el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas (Castillo et al., 2022).

Indudablemente, el acceso a una educación de calidad se considera un derecho fundamental para todos los estudiantes, y por tanto, debería ser una realidad en todos

los centros escolares (Durán, 2018; Iglesias et al., 2017). No obstante, en la práctica, el proceso de inclusión a menudo se ve obstaculizado debido a la falta de implementación efectiva de medidas adecuadas (Rebolledo, 2015), dando lugar a que algunos estudiantes se enfrenten a dificultades educativas, como la diversidad cultural o deficiencias motoras, y se vean privados de la oportunidad de adquirir las competencias y contenidos apropiados, como lo demuestran varias evidencias en la literatura académica (Booth et al., 2015; Echeita, 2005).

Siguiendo estos hallazgos, en el contexto del presente trabajo, se han llevado a cabo investigaciones focalizadas en la inclusión educativa y la atención a la diversidad a través de una serie de análisis.

1.2. Percepciones docentes sobre la diversidad y la inclusión en el aula

Las percepciones de docentes en ejercicio, sobre la atención a la diversidad y la inclusión educativa, son una fuente inestimable de información que ofrece una visión profunda de la dinámica desarrollada en el aula y, del funcionamiento general del sistema educativo, de acuerdo con las perspectivas de varios investigadores en el campo de la educación (Pires et al., 2021; Robbins et al., 2022; Smogorzewska et al., 2020). Las investigaciones anteriores han señalado que el análisis de estas percepciones pueden arrojar luz sobre diversos aspectos educativos de diferente índole, como las barreras estructurales, pedagógicas o técnicas, entre otras, todas ellas cruciales para el desarrollo de una educación inclusiva (Castillo et al., 2022).

Siguiendo el análisis de investigaciones relacionadas con la temática de estudio, algunos de ellos (Ainscow et al., 2016; Ocete et al., 2015) indican que las percepciones de los docentes también son fundamentales para identificar desafíos en la inclusión de estudiantes con diversas necesidades educativas. Conforme a las conclusiones de estudios previos (Díaz et al., 2021), son varias las áreas sobre las que las percepciones de los docentes en ejercicio pueden aportar claridad, proporcionando datos relevantes sobre la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes en ejercicio desempeñan un papel fundamental al ofrecer información valiosa sobre la efectividad de

las estrategias de enseñanza utilizadas en el aula, lo que a su vez, puede contribuir a la identificación de áreas de mejora y a la adaptación del enfoque pedagógico para optimizar el aprendizaje de los ANEAE (Flores et al., 2017).

De acuerdo con las investigaciones realizadas en el campo de la inclusión educativa (Schuelka y Engsig, 2022), las percepciones de los docentes en ejercicio también pueden arrojar luz sobre sus propias necesidades de desarrollo profesional, pues permiten identificar las áreas en las que sienten que necesitan mejorar o, precisan de ayuda adicional mediante diferentes recursos. Esto puede ser crucial para el diseño de programas de formación específicos en función de las necesidades individuales de los docentes y, del mismo modo que fortalezcan sus habilidades pedagógicas (Brito-Lara et al., 2019).

En consonancia con las conclusiones de López y Vera (2019), mediante las percepciones de los docentes se puede acceder a información valiosa sobre el ambiente y el clima del aula. El clima del aula juega un papel de suma importancia sobre el entorno en el que se efectúa el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de que sea inclusivo, positivo y productivo, impactando directamente sobre la calidad de la educación que la totalidad del alumnado recibe, independientemente de las necesidades individuales que puedan presentar.

Conforme a los hallazgos de investigaciones previas (Considine et al., 2017; Maher y Macbeth, 2014; Pegalajar y Colmenero, 2017), las percepciones de los docentes son útiles para evaluar el funcionamiento de la institución educativa en su conjunto, proporcionando información sobre la eficacia de políticas y procedimientos, así como sobre la colaboración entre el personal docente y la administración en relación a la atención a la diversidad. Los docentes en ejercicio a menudo se encuentran en una posición privilegiada para ofrecer retroalimentación sobre el funcionamiento de las políticas educativas, como manifiestan en su estudio Echeita y Anisow (2011). Sus percepciones pueden desempeñar un papel fundamental en la mejora de dichas políticas inclusivas.

Los docentes también pueden ofrecer información valiosa sobre la participación de los familiares de los estudiantes y el centro escolar, de acuerdo con las perspectivas

de (Epstein, 2018; Simón et al., 2016). Este aspecto es sustancial para fortalecer las relaciones entre toda la comunidad educativa, influyendo sobre el desarrollo de los ANEAE, pues el docente es una fuente importante de información por el conocimiento integral de los acontecimientos que le suceden a su alumnado en el aula (Smogorzewska et al., 2020).

En resumen, recopilar y analizar las percepciones de docentes en ejercicio es esencial para obtener una comprensión integral de la realidad educativa, facilitando la toma de decisiones sobre datos fundamentados que permitan mejorar de manera sustancial la calidad de la educación para todo el alumnado.

1.3. Inclusión educativa en la formación docente

La formación del profesorado en contenidos relacionados con la inclusión educativa y la atención a la diversidad, es un tema de gran relevancia en el ámbito educativo. De acuerdo con Smogorzewska et al., (2020) la participación del docente en el proceso de inclusión es esencial para lograr un buen acceso del ANEAE y, generar así entornos de educación inclusivos. Diversos estudios han subrayado la importancia de esta formación para permitir a los docentes satisfacer las demandas de sus estudiantes (Duk, 2016; Román et al., 2021). Según las conclusiones aportadas por la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (EASNIE) (2015), la capacitación en inclusión y atención a la diversidad es esencial para que los docentes, elementos clave en el diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje, generen respuestas efectivas a las necesidades individuales de sus estudiantes (Colmenero et al., 2015; Echeita, 2017).

La formación continua de los docentes en ejercicio se ha convertido en un imperativo en la actualidad, como han descrito diferentes estudios (Colman-Ramirez, 2019; Durán y Giné, 2013; Ovejero, 2018), esta formación es necesaria para que los docentes sigan actualizando sus conocimientos y habilidades pedagógicas. La rápida evolución social y tecnológica implica que los docentes estén preparados para adoptar nuevas metodologías y aprovechar los recursos materiales emergentes. Sin embargo, en varios estudios (Manzanares y Galván, 2012; Valenzuela et al., 2014), se evidencia que

algunos docentes, especialmente en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, enfrentan obstáculos considerables debido a la falta de conocimientos y acceso a las tecnologías de acuerdo con Florian y Pantic (2017), lo que se volvió evidente durante la pandemia ocasionada por COVID-19, como manifestaron en su investigación (Fernández et al., 2021).

Es fundamental destacar la responsabilidad de las instituciones encargadas de formar a los futuros docentes, debido a que desempeñan un papel central en el fortalecimiento de la creación de un sistema educativo, equitativo y de calidad (Duk y Murillo, 2011; García et al., 2019). Los programas universitarios de formación en grados de maestro en Educación Infantil y Educación Primaria desempeñan un papel crucial en la preparación de docentes, de acuerdo con Ortiz y Macías (2023). La formación en diversas áreas del conocimiento es esencial, y esto incluye la capacitación en contenidos que desarrollen competencias y habilidades inclusivas (Arnaiz et al., 2019).

La base pedagógica sólida es un componente esencial de la formación docente. De acuerdo con el estudio de Duk et al., (2019), esta base proporciona el conocimiento necesario para afrontar los desafíos en el aula y, garantizar un acceso equitativo a una educación de calidad para todos los estudiantes. Así pues, los docentes desempeñan un importante papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, deben estar preparados para abordar tanto dificultades momentáneas como permanentes que puedan surgir en el camino de sus estudiantes (Arnáiz et al., 2017; Durán y Giné, 2011).

A pesar de la existencia de investigaciones que arrojan luz sobre la práctica docente y la formación relacionada con la inclusión y la atención a la diversidad, persisten carencias en los centros educativos que afectan al progreso de los estudiantes, especialmente en los ANEAE (González-Gil et al., 2019). Estas carencias aumentan las necesidades de los estudiantes, lo que representa un desafío diario para familias, estudiantes y docentes (Rodrigo et al., 2018). Por lo tanto, la presente tesis doctoral propone ofrecer información relevante para facilitar el trabajo de la comunidad educativa en la promoción de la inclusión y la atención a la diversidad.

Esta investigación se ha llevado a cabo a nivel nacional e internacional, abarcando la formación recibida en los grados que capacitan a futuros docentes en las etapas de

Educación Infantil y Educación Primaria en España, así como las licenciaturas y másteres de Educación Básica en Portugal. Además, se han analizado las percepciones de docentes en ejercicio a nivel autonómico, proporcionando datos de centros educativos de la comunidad autónoma de Extremadura. Sin embargo, se espera que los beneficios de esta tesis doctoral puedan tener un alcance internacional, ya que parte de sus resultados se han publicados, y otros han sido aceptados, en revistas de alto impacto especializadas en el ámbito educativo.

2. Objetivos y estructura de la investigación

2.1. *Objetivos*

A continuación, se expondrán los objetivos de la presente investigación, los cuales han marcado el camino para orientar su desarrollo, proporcionando una estructura sólida para la indagación y el análisis de datos. Estos objetivos se han diseñado meticulosamente con el propósito de abordar los aspectos más relevantes relacionados con la inclusión educativa y la atención a la diversidad en los centros escolares, así como con la formación de los docentes. En primer lugar, se busca obtener información detallada acerca de las prácticas pedagógicas de los docentes en ejercicio a través de la aplicación de un cuestionario. A continuación, mediante entrevistas semiestructuradas, se recopilará información adicional que permitirá analizar la suficiencia y adecuación de los recursos disponibles en los centros educativos, al mismo tiempo que se explorarán, a través de las percepciones de los docentes entrevistados, las necesidades que deben abordarse para lograr una inclusión efectiva del alumnado. Finalmente, se llevará a cabo un análisis exhaustivo de la presencia de los términos relacionados con "inclusión educativa" y "atención a la diversidad" en los planes de estudio de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, encargados de formar a los futuros docentes en España, así como en los planes docentes de las licenciaturas y los másteres de especialización docente en Portugal. Como se puede apreciar en la Tabla 1, se han establecido 4 objetivos generales y 8 objetivos específicos que orientan la elaboración de los estudios que conforman la presente tesis doctoral.

Tabla 1

Objetivos de la investigación

Objetivos generales	Específicos	Estudios
1. Describir la realidad de la inclusión de los ANEAE en centros educativos de Extremadura	1.1 Explorar la realidad de los centros ordinarios y de los centros de educación especial mediante el punto de vista de los docentes 1.2 Conocer las diferencias de la inclusión educativa llevada a cabo por docentes con y sin formación previa en atención a los ANEAE	Estudio 1 “La educación inclusiva como herramienta de promoción de la calidad de la educación: Percepción de los docentes sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad” (capítulo 2 de la tesis doctoral, artículo publicado)
2. Conocer la disponibilidad de recursos y las necesidades de los docentes de centros educativos extremeños para atender al ANEAE mediante el análisis de sus percepciones	2.1 Analizar la suficiencia y adecuación de los recursos materiales y personales disponibles en los centros educativos de Extremadura 2.2 Explorar las necesidades de los docentes para poder hacer efectiva la plena inclusión de los ANEAE	Estudio 2 “Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado” (capítulo 3 de la tesis doctoral, artículo aceptado)
3. Analizar la presencia de contenidos relacionados con la educación inclusiva en los planes de estudio de formación docente en España	3.1 Documentar la presencia de los términos asociados a inclusión educativa y atención a la diversidad 3.2 Analizar la totalidad de las fichas docentes de los grados de Educación Infantil y Educación primaria en España	Estudio 3 “Análisis de la formación docente en educación inclusiva: un enfoque de los planes de estudio de los grados en España” (capítulo 4 de la tesis doctoral)
4. Conocer la presencia de contenidos para la formación en educación inclusiva en las licenciaturas y másteres de Portugal	4.1 Documentar sobre los planes de estudio del país portugués la presencia de contenidos sobre inclusión educativa 4.2 Analizar los planes de estudio de las licenciaturas y los másteres de Educación Básica en Portugal	Estudio 4 “Hacia una educación inclusiva: un análisis de la formación docente en las licenciaturas y los másteres de Portugal” (capítulo 5 de la tesis doctoral)

Fuente: Elaboración propia

2.2. Estructura de la investigación

Para acometer los objetivos propuestos, esta tesis doctoral se ha seccionado en diferentes capítulos, donde en cada uno de ellos se desarrolla la fundamentación teórica que respalda la investigación y, sobre la que se construyen sus tres pilares fundamentales, inclusión educativa, atención a la diversidad, percepciones y formación docente.

El primer objetivo de esta investigación, desarrollado en el capítulo 2, es aportar claridad desde la perspectiva de los docentes sobre la realidad de la inclusión de los ANEAE en centros educativos de Extremadura, España. En este sentido, se llevó a cabo una doble estrategia de recolección de datos sobre dos muestras diferentes, por un lado, se administró un cuestionario (Ver Anexo I) a 106 docentes de diversos centros educativos y, de manera complementaria, se analizaron más de 300 mensajes provenientes de 16 entrevistas realizadas a otros docentes de centros diferentes a los mencionados previamente, de este modo, se garantiza una perspectiva diversificada y representativa de la población docente.

En el tercer capítulo encontramos el segundo estudio, estudio contextualizado en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, con el objetivo de evaluar la suficiencia y adecuación de los recursos, tanto materiales como personales disponibles en los centros educativos. Asimismo, en el capítulo 3 se examinan las demandas y necesidades pedagógicas de los docentes en relación a la atención de los ANEAE. En la investigación llevada a cabo en el segundo estudio se utiliza una metodología mixta, que implica un análisis detallado de las respuestas proporcionadas en las entrevistas (Ver Anexo II) realizadas a 32 docentes pertenecientes a diversos centros educativos de Extremadura.

Continuando con el desarrollo de esta tesis doctoral, en el capítulo 4 se lleva a cabo el desarrollo del tercer objetivo general, analizar la presencia de competencias, contenidos y metodologías relacionados con la educación inclusiva en la formación de futuros docentes. A lo largo de la historia, las universidades españolas han incorporado contenidos destinados a preparar a los futuros docentes en el complejo proceso de

enseñanza-aprendizaje. No obstante, persisten desafíos significativos en las escuelas en relación con la inclusión de los ANEAE, por ello, para abordar estos desafíos, se llevaron a cabo dos estudios adicionales. Por un lado, se evaluaron los planes de estudio y las guías docentes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria en España. En este estudio fueron analizadas más de 10.000 guías docentes, pertenecientes tanto a la modalidad presencial como en línea, procedentes de diversas instituciones universitarias, tanto públicas como privadas de España.

Sobre el cuarto objetivo de la investigación, abordado en el capítulo 5, se llevó a cabo un estudio en Portugal que analizó los planes de estudio de todas las licenciaturas y másteres especializados en Formación Básica de todo el país. El estudio incluyó un total de 796 asignaturas de licenciaturas y 182 asignaturas de másteres.

A continuación, se desarrolla la discusión general en el capítulo 6, discusión elaborada teniendo en cuenta los cuatro estudios de la tesis doctoral, destacando que en los capítulos 4 y 5, se reconoce la presencia de limitaciones derivadas de la carencia de estudios previos que sirvan como punto de referencia para abordar y contextualizar los resultados obtenidos. La ausencia de investigaciones previas dificulta la comparación y la interpretación exhaustiva de los resultados obtenidos. Por último, en el capítulo 7 se presentan las conclusiones globales de este trabajo de investigación, proporcionando una visión integral de los desafíos y la necesidad de abordar la inclusión educativa y la atención a la diversidad en el ámbito de la educación. Finalizando este capítulo, se dispondrán las limitaciones inherentes en esta tesis doctoral junto con una proyección de futuras líneas de investigación en el presente campo de estudio.

2.3 Resultados generales de la investigación

Los resultados generales que en este apartado se contextualizan de manera concisa, son los obtenidos en la presente tesis doctoral, cuya estructura está formada por cuatro estudios fundamentales. En el primer estudio los resultados evidencian que los docentes valoran positivamente la implementación de una educación inclusiva en sintonía con los valores y políticas institucionales, sin que se observen diferencias en relación con la formación previa de los docentes. Además, se advierte que los docentes

pertencientes a escuelas especiales tienden a tener una percepción más positiva con respecto a la inclusión. Se considera imprescindible la evaluación en la elaboración de planes destinados a mejorar la atención a la diversidad.

Los resultados del segundo estudio revelan que las adaptaciones curriculares son una estrategia ampliamente utilizada para atender las necesidades educativas de los ANEAE. Además, se identifican desafíos adicionales, originados en gran medida por la pandemia de COVID-19, que influyeron sustancialmente en el proceso educativo. Cabe destacar que los hallazgos arrojan luz sobre una disparidad notable entre la dotación de recursos personales y la disponibilidad de recursos materiales, lo que plantea cuestiones fundamentales en el ámbito de la inclusión educativa.

Continuando con el tercer estudio, los resultados indicaron que más del 50% de las asignaturas analizadas incorporaban elementos relacionados con la inclusión educativa y la atención a la diversidad como componentes fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, se observaron diferencias según la institución universitaria, la comunidad autónoma, el tipo de asignatura y el número de créditos correspondientes. Estos hallazgos subrayan la necesidad urgente de revisar los planes de formación docente en lo que respecta a la inclusión educativa y la atención a la diversidad para garantizar una respuesta de calidad.

Para finalizar, los resultados mostraron una mayor presencia de términos relacionados con la inclusión educativa y la atención a la diversidad en los másteres en comparación con las licenciaturas en el análisis de los planes de estudio y guías docentes de Portugal.

**Capítulo 2. La educación
inclusiva como herramienta
para promover la calidad en
la educación: percepción
docente sobre la inclusión
educativa de los estudiantes
con discapacidad
(Publicación 1)**

Capítulo 2. La educación inclusiva como herramienta para promover la calidad en la educación: percepción docente sobre la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad (Publicación 1)

Article

Inclusive Education as a Tool of Promoting Quality in Education: Teachers' Perception of the Educational Inclusion of Students with Disabilities

Fátima Rosado-Castellano ¹ , Susana Sánchez-Herrera ^{2,*}, Lucía Pérez-Vera ² and María Jesús Fernández-Sánchez ² 

¹ Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura, avda. Universidad s/n, 10071 Cáceres, Spain; mfrosado@unex.es

² Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Extremadura, avda. Elvas s/n, 060061 Badajoz, Spain; luciapv@unex.es (L.P.-V.); mafernandezs@unex.es (M.J.F.-S.)

* Correspondence: ssanchez@unex.es



Citation: Rosado-Castellano, F.; Sánchez-Herrera, S.; Pérez-Vera, L.; Fernández-Sánchez, M.J. Inclusive Education as a Tool of Promoting Quality in Education: Teachers' Perception of the Educational Inclusion of Students with Disabilities. *Educ. Sci.* **2022**, *12*, 471. <https://doi.org/10.3390/educsci12070471>

Academic Editors: Rosabel Roig-Vila, Jordi M. Antolí-Martínez, Antonio Cortijo, Vicent Martines, Santiago Mengual Andrés, Elena Sánchez-López, Fabrizio Manuel Sirignano and Alexander López Padrón

Received: 28 April 2022

Accepted: 31 May 2022

Published: 6 July 2022

Publisher's Note: MDPI stays neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



Copyright: © 2022 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Abstract: Teachers' attitudes towards inclusion are influenced by factors such as training and teaching experiences. However, there is no conclusive trend correlating specific factors with negative or positive attitudes. The aim of this study is to understand the reality of inclusion in schools in Extremadura, Spain, from the teachers' point of view. To do so, a reliable and valid questionnaire was administered to a total of 106 teachers from more than 20 schools in Extremadura, followed by the subsequent categorization of more than 300 comments obtained from semi-structured interviews with 16 teachers. The results show that teachers value an inclusive philosophy in schools, especially in terms of values and policies. Teachers working in special schools had a moderately more positive perception of the degree of inclusion in their school, although there were hardly any significant differences compared to teachers in other types of schools, nor were there any significant differences according to teachers' prior training. Finally, the importance of evaluation in the creation of plans to guarantee an improvement in the attention to diversity is assessed.

Keywords: inclusive education; teacher's perceptions; disabilities; surveys

1. Introduction

With regard to the educational inclusion of students with functional diversity, the World Conference on Special Needs Education [1] affirmed that every child has the right to be included in a regular education system, to be supported in their learning and to participate in all aspects of school life. In line with this principle, there is now a growing tendency to include students with disabilities within the mainstream education system [2].

According to the World Conference on Special Needs Education [3], the 2030 Agenda for Sustainable Development provides a unique opportunity to build an equitable society. The starting point in this sense should be more inclusive education systems that are based on the principles of equality, non-discrimination and attention to the students' needs, according to Gallego-Ortega and Rodríguez-Fuentes [4]. In this respect, for more than two decades, the Member States of the World Conference on Special Needs Education have been implementing educational inclusion policies to reduce the marginalization and exclusion of students [5], with adequate measurements in order to reap major benefits in terms of both academic performance and social skills [6]. However, despite these efforts, there are several aspects of the school environment that still make full inclusion difficult, for example, prejudice or stigma towards people with disabilities, lack of training in the inclusion of the educational community or physical, communicative and economic barriers. The data offered by the Ministry of Education and Vocational Training [7] confirm that, during the 2020–2021 academic year, there were a total of 748,054 students who received

educational attention other than ordinary (9.3% of the total number of students), of which 30.5% were attended to respond to their special educational needs related to disability or serious disorder. Taking these data into account, how is it possible that inclusion is not a reality in the classroom? At the legislative level (international, national or regional), it is a present issue. As an example, in the Spanish context, it has been regulated that students with special educational needs can continue their schooling in a normalized manner and under the protection of the exercise of their rights without any type of discrimination or barrier [8].

In order to answer the previous question, there are several factors that influence the full inclusion of students with special educational needs, such as school organization, educational methodology, curricular structure, resources and teaching attitude [9,10].

Broadly speaking, the role of teachers is to achieve a successful educational inclusion, but they continue to encounter difficulties [11,12], particularly when dealing with students with autism [2,13], intellectual disabilities and other psychological disorders. When it comes to students with motor impairment, educators state that the task is much less complicated [14]. These difficulties are largely due to shortcomings in teacher training and, although there is an important legal basis in the field of education to support the inclusion of people with disabilities, there are still some gaps, especially when it comes to providing a satisfactory response to their educational needs [15,16]. Therefore, the success of the educational inclusion of people with disabilities is based on teacher training, as stated by Fernández et al. [17] and Pérez-Jorge et al. [10]. These authors highlight the need to search actively for methodological and didactic strategies to achieve this goal through classroom practice [18,19]. To solve this problem, Mather et al. [20] based their research on the situated learning theory when considering that school practice will improve teachers' learning.

Teachers are responsible for promoting motivation, participation and learning of all the students, with less rigid teaching systems focused on shared responsibility [21]. Along with this training need, we find a lack of professional support [22].

There are different strategies and methodologies in order to overcome the challenge of inclusive education. They must be developed within the school culture, guided by less segregating and more humanizing pedagogical methodologies; in other words, a single educational system for everybody is necessary in terms of curricular design, methodologies, resources and organizational structures to be successfully adapted to diversity [23]. Amor et al. [24] are committed to a supportive paradigm that facilitates the general understanding of the students' needs from a broad context, and that is why they adopt an active role. Other authors are committed to the Universal Design for Instruction as a didactic strategy to favor the inclusion of all students [25], as well as methodologies based on cooperative work, flexible groupings and support in ordinary groups, to name but a few [23].

Another noteworthy aspect in favor of educational inclusion is the positive attitude of teachers towards having children with disabilities in mainstream schools. An appropriate attitude is crucial to promote the comprehensive development of students [26]. It has been emphasized that teachers' skills, beliefs and attitudes, as well as their interpretation of diversity, are key to the success of inclusive education in order to achieve a transformation of perspectives, organizational structures and teaching methodologies that guarantee quality inclusion [19,27–31]. According to Rizzo et al. [32], the change in direction of educational policies in terms of inclusion requires also a change in the mentality of teachers. An optimal school climate must be created where communication and cooperation are encouraged by implementing teaching methodologies based on the mutual construction of knowledge, so it also benefits the entire educational community [33].

Another key element is the variety, status and quality of educational resources. Some authors point out that using diverse educational resources in the classroom increases students' motivation and, as a consequence, their learning is more meaningful [34]. Additionally, Alper et al. [35] emphasize the importance of implementing technology in schools in order to facilitate students' learning in general.

Based on the importance of including adequate resources to respond to the needs of the student, it is essential to emphasize that teachers must be prepared for their use. Instead, teachers' training continues to be one of the weakest areas in ensuring educational inclusion [36], and it is paramount to know the resources, but also the possibilities, offered by these tools [37]. Similarly, Coronel [38] highlights that teachers' knowledge regarding digital tools' application in the classroom is not the only factor to achieve successful integration; in fact, the availability and quality of resources can also be decisive factors. However, where the availability of resources is valued positively in some schools [34], their frequency of use is influenced by the methodology and organizational method adopted by the teacher, who usually believes that technological tools should be used as complementary support [39].

Against this backdrop, it is clear that inclusive education is a work in progress and there are still a great number of challenges that need to be addressed at every level of the educational system (administration, schools, teachers and families). Therefore, the scope of this study is to determine the teachers' point of view about the reality of inclusion of people with disabilities both in average and special schools of Extremadura (Spain). The purpose of this investigation is also to identify how these perceptions may differ depending on the type of school they work at and their previous training. This study aims to answer the following research questions:

What is the teachers' point of view about the inclusion reality of people with disabilities in average and special schools in Extremadura?

How different is the perception about the inclusion reality among teachers with and without previous training in special needs? Is the perception different among teachers who work in general schools and those who work in special schools?

2. Materials and Methods

2.1. Research Design

A mixed methodology research design was used in this study. It incorporated the use of a survey method through a reliable and validated questionnaire and also semi-structured interviews.

2.2. Participants

The participants were selected using non-probability convenience sampling. The study sample consisted of a total of 106 teachers from Extremadura, of whom 55.7% had received specific training to deal with diversity (71.2% were women, 25.4% were men and 3.4% did not indicate their gender). The other participants (44.3% of the total) had not received specific training to deal with diversity (51.1% were women, 42.6% were men and 6.4% did not indicate their gender). Therefore, not all the participants had received specific training to deal with diversity. This was intentional, as the aim was to include teachers with different backgrounds in terms of disability training. The participants work at 21 schools in Extremadura that have diversity programs and host students with different disabilities. A selection that included mainstream schools with special education classrooms (47.2% of participants), mainstream schools with preferential schooling or with stable classrooms for students with Pervasive Developmental Disorders (33.9% of participants) and special education schools (18.9% of participants) was made. This was made based on the importance of representing a wide range of educational contexts, in both rural and urban environments.

Besides, another 16 participants, who expressed their willingness to be interviewed, were contacted to find out more about their perceptions of inclusive education. Out of all the participants, 50% had more than 20 years of experience in education and 75% had received specific disability initial training. Table 1 shows the distribution of the total sample.

Table 1. Sample distribution.

Length of Time in Teaching	Special Education Training	Count (%)
5–10 years	Yes	3 (18.75%)
	No	0 (0%)
10–20 years	Yes	5 (31.25%)
	No	0 (0%)
20 years or above	Yes	4 (25%)
	No	4 (25%)

2.3. Instruments

Two types of instruments were used to obtain the data on teachers' perceptions regarding the inclusion of disability at their schools.

On the one hand, the Scale for the Assessment of Inclusion (SAI) was used to examine the teachers' perceptions and perspectives towards inclusion [40]. The instrument consisted of 24 items grouped into the dimensions indicated in Table 2. It was developed using a four-point Likert scale (1 = strongly disagree, 2 = disagree, 3 = agree, and 4 = strongly agree). The general reliability of the scale was adequate [40], and so were the factors considered individually (in all cases, above 0.83 according to Cronbach's alpha). The validity was obtained through two different methods. Firstly, the draft version of the scale was subjected to a process of content validation via a group of experts formed by six people of the knowledge field. Good content validity was obtained. Secondly, a construct validation process via confirmatory analysis. The results from the components' matrix showed a total of 24 items distributed into the four components. So, a good construct validity was obtained through factor analysis.

Table 2. Dimensions and items of the Inclusion Rating Scale.

Dimensions	Item	Total
D1. Practices	I12. The teacher training strategy is designed to meet the needs of diversity.	7
	I16. The activities actively involve everyone, favoring individual autonomy.	
	I17. The activities organized make use of all the resources existing in society.	
	I18. The activities are designed to encourage people's participation in society.	
	I19. Users, families, teachers and the head team share the philosophy of inclusion.	
	I20. The policies implemented are geared towards encouraging people's participation in society.	
	I21. The policies implemented favor the exercise of rights by people.	
D2. Community	I13. The evaluation of the activities carried out motivates everyone to improve.	6
	I14. The management involves everyone in decision-making, sharing tasks.	
	I15. The activities are accessible to all students.	
	I22. Support is given to enable students to participate in the activities.	
	I23. Everyone feels part of the school community.	
	I24. Everyone feels part of a project that they can contribute to.	

Table 2. Cont.

Dimensions	Item	Total
D3. Policies	I1. The school involves society in its project.	6
	I2. The school seeks to improve its work processes to meet personal needs.	
	I3. The school has a strategy to ensure that everyone has the necessary information and support to function independently.	
	I4. There is a policy of improvement in place to resolve issues posed by disabilities.	
	I5. The school's organizational model promotes inclusion.	
D4. Values	I11. The philosophy of inclusion is reflected in the school's processes and projects.	5
	I6. Respect and acceptance of everyone is key so that no one feels excluded.	
	I7. The school recognizes equality regardless of personal, social factors, etc.	
	I8. The school respects the rights of individuals.	
	I9. The school values the ability of all people to develop their potential.	
	I10. The school values the diversity, individuality and potential of each individual.	
	Total	24

Source: Adapted from Gutiérrez-Ortega et al. [40]. Note: The results are shown using the code of each item (for example, I1) instead of the item text (for example, "The school involves society in its project").

In addition, a semi-structured interview was created based on previous studies [41–43]. The semi-structured interview was assessed by experts (university professor working in inclusive education) to validate its content, scoring, from zero to ten, the relevance and appropriateness of each of the items. The results obtained following the quantitative evaluation of the instrument by the experts were positive. The interview consisted of nineteen open questions grouped into the following categories: "Identification details" (six questions), "Educational reality of the students" (three questions), "Organization of the school" (three questions), "Material resources" (three questions), "Collaboration" (three questions) and, finally, "Contributions relating to COVID-19" (one question).

2.4. Data Collection

Once the different participating schools had been selected, the teaching staff was asked to collaborate and the questionnaires were sent in paper format to the staff members who wished to respond voluntarily and anonymously. At the same time, various teachers who expressed their willingness to be interviewed were approached in order to learn more about their perceptions of inclusive education. During the data collection process, the participants were also asked to give their consent to participate in the study and to be recorded during the interviews, ensuring the anonymity and confidentiality of the data.

2.5. Data Analysis

The quantitative data were collected with the SAI questionnaire and were analyzed using SPSS (v.26). A variable results descriptive analysis using percentages was carried out to examine the teachers' general agreement towards 24 items related to the perspective of inclusive education at school. Following Cubo et al. [44], before inferentially testing the research questions, several tests were performed to verify the normal distribution and randomness of the data series (Kolmogorov–Smirnov, Rachas and Levene tests). To check the distributions of two independent groups (teachers with or without specific disability training), a chi-squared test was used and more than two independent groups (type of school in which teachers work) were compared by ANOVA [45].

All the interviews were transcribed and analyzed via NVivo 12. When analyzing the interview transcripts, the categories shown in Table 3 were taken into account (except for the identification details, which were ignored in the results of the study, although a total of 112 comments of the participants' profile were used in Table 1). The investigation was

based on the analysis of the comments recorded from the teachers. For the segmentation of the units of analysis, a semantic–pragmatic criterion was applied. Considered as a unit of analysis was any verbal response produced by the teacher that was related to a specific topic. This is one of the several methods for the segmentation of the units of analysis proposed by Montanero [46]. Each of these units was subsequently classified according to the system of categories that appears in Table 3. The category system was designed through an inductive/deductive procedure. First, various works related to teachers’ perceptions of inclusive education were reviewed and categories were specified to analyze the teachers’ comments. After analyzing the sample’s units of analysis, those that could not be classified precisely were identified. Then, the new categories that had not been provided for in the first version were added.

Table 3. System for the categorization of teachers’ comments in relation to inclusive education.

Categories	Reduction	Citation
Degree of inclusion of students with disabilities	This could be positive or negative (whether students with disabilities are considered to be appropriately integrated or not).	“They [referring to students with disabilities] are included in an exclusive world” [Interviewee 3].
Organization of general resources	Referring to the provision and organization of functional, human and material resources by the school to cater for diversity.	“He has the support he needs; in this case, he receives the help of the educational support specialist and the speech-language therapist” [Interviewee 12].
Material resources	This category included responses relating to the frequency of use of material resources and their state of repair.	“The speech-language therapist does not have enough resources to do her job” [Interviewee 15].
Collaboration	Responses relating to the collaboration between teachers and other stakeholders, such as families, external specialists (e.g., guidance counselors) and specific centers and associations, to attend to students with disabilities.	“I work in coordination with teachers of private education” [Interviewee 16].
COVID-19 contributions	Responses relating attention to students with disabilities during the COVID-19 lockdown, including available resources and support from families.	“Difficulties in connection and use [of virtual resources] by parents and students” [Interviewee 16].

The classification of the comments was carried out after a training in which the researchers improved the thoroughness of the category system designed. The level of agreement between 2 researchers on a sample of 29 comments, chosen at random, was higher than 80%, and the resulting Kappa index was sufficient (Cohen’s Kappa index: 0.82; $p < 0.01$).

Finally, the number of comments in each category was counted and percentages were obtained. For example, regarding the “collaboration” category, a count of the total comments in this category was made and, subsequently, it was counted whether they referred to family, associations or experts (these aspects appear in the reduction of the category). The number of teachers who expressed comments on each category was also counted. For example, regarding the “degree of inclusion”, all teachers expressed their opinion, and the number of teachers who expressed a positive opinion as well as a negative one was counted.

3. Results

The results obtained regarding teachers’ perceptions of the reality of the inclusion of students with disabilities in schools of Extremadura are presented below.

3.1. Teachers' Perception of the Inclusion of Students with Disabilities in Schools of Extremadura

The results in Figure 1 show the percentages of teachers' perceptions regarding the inclusion of students with disabilities in schools. Teachers value the fact that the schools where they work have an inclusive philosophy, especially in terms of values and practices, which are the dimensions with the highest percentages of agreement.

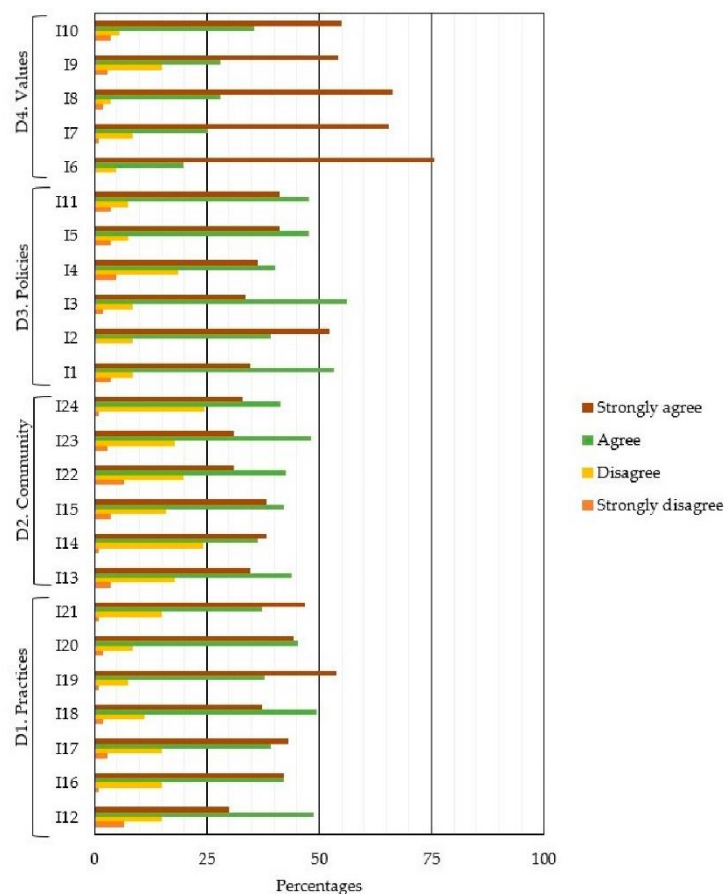


Figure 1. Percentages of teachers' perceptions regarding the inclusion of students with disabilities in schools.

In relation to values, it is noteworthy that the majority of teachers (94.4%) consider that people's rights are respected and 95.3% of them consider that everyone is accepted within the framework of the schools where they work. However, teachers' perceptions of the school's assessment of the ability that all individuals have in developing their potential are somewhat lower (82.2% of participants show agreement). In fact, the teachers showed a low degree of agreement with statements such as "Support is given to enable students

to participate in the activities” (73.1%) and “Everyone feels part of a project that they can contribute to” (74.5%).

In relation to practices, the teachers generally consider that the team of professionals working at their school shares a philosophy of inclusion (91.5%), which is reflected in the policies adopted (89.6%). However, teachers’ perceptions are fairly moderate with regard to the effective response that can be offered to the diversity of users based on the educational design (78.5% of participants are in agreement).

3.2. Results of the Comparative Analysis of Teachers’ Perception of the Inclusion of Students with Disabilities according to Their Training

This section offers a comparative analysis of teachers’ perception of the inclusion of students with disabilities according to their training, comparing the perspective of teachers who have received specific disability training with those who have not. As can be seen from the sum of the means for the dimensions shown in Figure 2, teachers without specific disability training have moderately lower means for all the dimensions, except for “Community”.

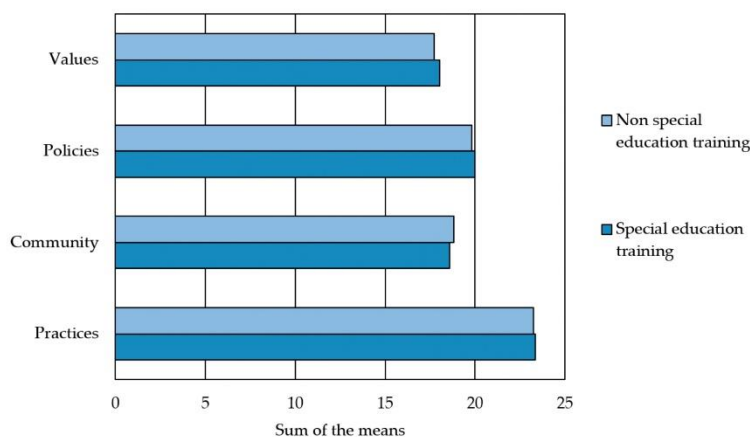


Figure 2. Sum of the dimensions’ deviations of teachers’ perceptions regarding the inclusion of students with disabilities in schools according to their training.

Table A1, in Appendix A, shows the means and standard deviations of teachers’ perceptions regarding the inclusion of students with disabilities in schools according to their training. With regard to the items of the “Values” dimension, it can be observed that teachers without specific training consider to a lesser extent that the school respects people’s rights (\bar{x} item 8, no special education training = 3.64, SD = 0.49; \bar{x} item 8, special education training = 3.70, SD = 0.53) and values diversity (\bar{x} item 10, no special education training = 3.50; SD = 0.60; \bar{x} item 10, special education training = 3.55, SD = 0.56) and the ability of all individuals to develop their potential (\bar{x} item 9, no special education training = 3.36, SD = 0.85; \bar{x} item 9, special education training = 3.45, SD = 0.71). The same trend can be seen in the results for the “Practices” dimension, although with slightly smaller differences in the means for the items than those recorded for the “Values” dimension. For example, teachers without specific training are less likely to consider that the activities and policies used encourage people’s participation in society compared to those who did receive that training.

On the other hand, Table A1 shows moderate differences at the descriptive level for items of other dimensions according to the disability training that teachers have received.

For example, in the “Community” dimension, teachers without specific disability training consider to a greater extent that everyone is involved in the decisions made by the school’s management (\bar{x} item 14, no special education training = 3.23, SD = 0.87; \bar{x} item 14, special education training = 3.00, SD = 0.94) and that the necessary support is provided so that people with disabilities can participate in activities (\bar{x} item 22, no special education training = 3.14, SD = 1.04; \bar{x} item 22, special education training = 2.97, SD = 0.81), which is not the case for the those who have such training.

At the inferential level, a series of independent samples *t*-tests were conducted to examine the differences in the teachers’ perception of inclusion based on whether they had received specific disability training. No significant differences were found for any of the items, nor in the sums of the means. The data are shown in Table A1.

3.3. Results of the Comparative Analysis of Teachers’ Perception of the Inclusion of Students with Disabilities according to the Type of School in Which They Work

This section offers a comparative analysis of teachers’ perception of student inclusion according to the type of school in which they work. The following three categories of schools were established: mainstream schools with special education classrooms (MSE); mainstream schools with preferential schooling or with stable classrooms for pupils with Pervasive Developmental Disorder or PDD (MPD); and special education schools (SPS). In general, it can be seen from the sum of the means of the items in the different dimensions that teachers working in special schools have a relatively more positive perception of the degree of inclusion in their school, followed by those in mainstream schools with a special classroom. These results can be seen in Figure 3.

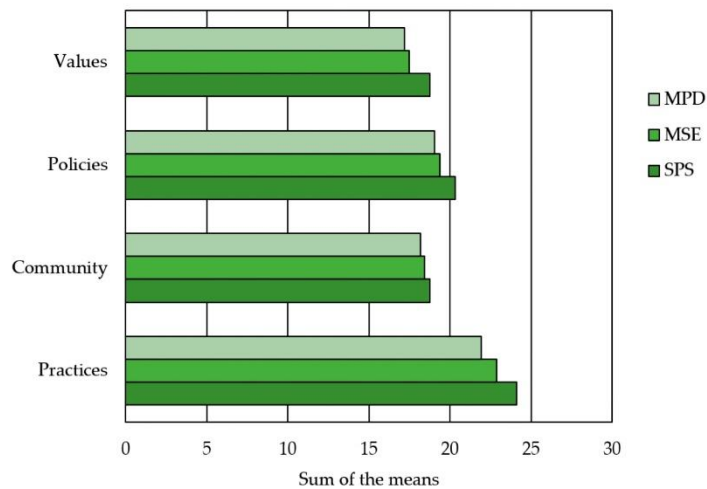


Figure 3. Sum of the dimensions’ deviations of teachers’ perceptions regarding the inclusion of students with disabilities in schools according to the type of school in which they work.

Table A2 in Appendix A shows the means and standard deviations of the teachers’ perception of the inclusion of students with disabilities in schools according to the type of school in which they work. A one-way ANOVA was applied to analyze the differences in teachers’ perceptions, with no significant differences being found in the sum of the dimensions. There were only significant differences for item 19 concerning the philosophy of inclusion shared by the different stakeholders in schools attended by students with disabilities. Teachers in mainstream schools with a Special Education classroom share

this consideration to a greater extent than those working in mainstream schools with preferential schooling or with a stable classroom for PDD (ANOVA: 4.06; $p < 0.05$). The data are shown in Table A2.

3.4. Description of the Fundamental Aspects of the Situation of Educational Inclusion of Students with Disabilities in Schools of Extremadura

In the teachers' responses to the interviews, more than 330 comments were identified, but 112 of these comments were used in Table 1 to create a profile of the participants. The rest of the comments allow us to complete the picture regarding their perception of the inclusion of students with disabilities in schools. It is worth noting that 75% of teachers ($n = 12$) consider that the full inclusion of students with disabilities in the classroom is achieved. Interviewee 7, for example, stated that they try to "include them rather than fit them". A total of 25% of the participants ($n = 4$) thought that full inclusion is not achieved with these types of students because "full inclusion is very difficult" (interviewee 5).

The difficulties in the inclusion of learners with disabilities described above are due to a variety of reasons. Firstly, the lack of materials; 44% of the participants ($n = 7$) considered that they do not have enough material resources to attend to these types of students (for example, interviewee 6 explicitly stated "we need more staff"). A total of 6% of the participants ($n = 1$) stated that the resources were adequate, but that "the digital resources should be updated" (interviewee 2). Secondly, the problems achieving inclusion of students with disabilities were justified by the difficulties establishing effective collaboration with families. Of the 50 comments that deal with collaboration, only 4% of them ($n = 2$) refer to families, although it is worth noting that they are of a positive nature (e.g., respondent 1 indicated: "There are parents who come and listen to you"). However, this is a very low percentage compared to other actors, such as external specialists (36% of comments; $n = 18$) or association professionals (60% of comments; $n = 30$).

On the other hand, regarding the comments that deal with COVID-19, 11 comments seem to have communication issues with the families, being considered as negative by 50% of the interviewed teachers. For example, respondent 11 indicated that he "could not reach the family", even though teachers facilitated communication through applications such as WhatsApp (interviewee 10). A considerable number of these negative comments shows that this lack of communication was due to issues such as minimal family involvement (73% of comments) and absence of parental training (18% of comments).

4. Discussion

The integration of pupils in the classroom is a necessity, which is being addressed from different perspectives (educational centers, legislation and others), although it is still not a reality. Focusing on our study, according to the results obtained from the semi-structured interviews, only 75% of teachers considered that the full inclusion of pupils in the classroom is achieved, with statements such as "there is more integration than inclusion". The growing tendency towards an inclusive model that allows the development of all learners must be one of the priorities of any education system [1,3,8]. In that way, this study contrasts that the inclusive education model is present in schools, as 94.4% of teachers that completed the scale consider that people's rights are respected and, specifically, 95.3% of teachers consider that everyone is accepted in their schools.

Teacher training is also essential, as several authors point out [10,15–19,22]. In this study, it was found that teachers who have not received specific disability training showed moderately lower means with regard to the perception of inclusion. For example, considering the following areas—if the school respects individual rights (\bar{x} item 8: 3.64 vs. 3.70), if the school values diversity (\bar{x} item 10: 3.50 vs. 3.55), and if the school's organizational model promotes inclusion (\bar{x} item 5: 3.36 vs. 3.52)—it can be seen how teachers with no disability training have lower averages. Following this line of results, Jury et al. [2] showed that special education teachers have a more positive attitude towards inclusive education than teachers who do not usually work with children with special educational needs. Not

only are attitudes important, but also the response that can be offered to students through training. In this respect, more than 20% of the teachers who completed the survey consider that their training will not let them give an effective response to students with special needs.

Similarly, although less than 10% of teachers disagreed with item 7, we know that not all students are integrated in the same way. Those with psychological disorders, intellectual disabilities or autism present greater difficulties than those with physical disabilities [2,8,9]. In fact, the teachers stated in the interviews that they had more experience working with certain student profiles, as it was understood that the educational response they can provide to this habitual profile is more effective. To sum up, specific disability training and previous experiences have a minimal impact on teachers' perception of the inclusion of students in schools, which are generally positive. Conveniently, these results are aligned with the results of the study by Van Steen et al. [12], which found that these attitudes towards inclusion are influenced by an interaction of cultural and demographic factors. Gallego-Ortega and Rodríguez-Fuentes [4] believe that, although attitudes towards inclusion are positive, they could increase if what is entailed in inclusive education is better understood.

Nonetheless, these attitudes, which have been studied in the scientific literature, are not always positive [47]. Teachers have sometimes reported difficulties offering students an education adapted to their needs. For example, item 2 (The school seeks to improve its work processes to meet personal needs) shows that teachers in mainstream schools with preferential schooling have a lower perception that the characteristics of each student are taken into account.

As mentioned above, there are numerous studies indicating that teachers' perceptions may vary depending on the type of school where they work, although it is not a key factor. In this study, significant differences can only be seen for one of the items relating to the philosophy of inclusion shared by the different stakeholders involved in schools attended by students with disabilities. No significant differences can be seen in the rest of the items, sums and dimensions, although it could be said that teachers in special schools have a higher perception of inclusion proved by the higher scores they obtained for items stating that the institution seeks to meet personal needs (\bar{x} of SPS = 3.60; \bar{x} of MSE = 3.41; \bar{x} of MPD = 3.39) or that the organizational model promotes inclusion (\bar{x} of SPS = 3.45; \bar{x} of MSE = 3.25; \bar{x} of MPD = 3.20). The results of other studies are similar, such as those of Pérez-Jorge et al. [10], who found similar attitudes towards inclusion among professionals from mainstream schools and those with preferential schooling for pupils with certain disabilities.

On the other hand, the importance of the educational or didactic resources used in the classroom should not be overlooked. The use of diverse educational resources with the presence of ICT enhances students' motivation and makes learning meaningful [34,35], although, in the study, the teachers reported a relatively low average with regard to the use of all the resources available in society for the activities carried out (item 17). Furthermore, availability and access to resources (and even their quality) also influence whether integration is successful and whether they become allies in the teaching-learning process, as has been found in previous studies. In this respect, 44% of the respondents considered that one of the difficulties is the lack of the necessary resources to attend to these students. The studies by [34,38,39] reach similar conclusions. In addition, 6% of the participants indicate that they should be updated to digital format. Leiva-Olivencia et al. [33] consider that the dimension of didactic and human resources and the adaptation of spaces must be improved, as it is also expressed in our work.

In order to further investigate the existence of the effective inclusion of students with special educational needs in schools of Extremadura, this study also analyzed the weaknesses and strengths of these schools. According to the survey and interviews with the different teachers, the schools in this autonomous region are sensitive to this issue and foster the comprehensive development as well as the quality of life of all students, while respecting the rights of individuals. The practices carried out in schools are also seen as sharing a philosophy of inclusion. On the other hand, training continues to be a weak area

and a firm commitment needs to be made in this area. Therefore, although the trend is promising and points to positive attitudes not only on the part of teachers in Extremadura, but also on the entire team of these schools, a further in-depth study is required of the barriers and determining factors as well as the various elements that can contribute to improve education in general. As a final consideration, this study has certain limitations, such as the non-random selection of the sample and the possible social desirability bias in the answers to some of the questions. Therefore, conclusions should be drawn with caution. It is recommended that future studies should repeat the study by selecting the sample using probability sampling.

Author Contributions: Conceptualization, all authors; Methodology, M.J.F.-S.; Investigation, F.R.-C. and S.S.-H.; Analyses and Data Curation, F.R.-C. and L.P.-V.; Validation, S.S.-H.; Writing—Original Draft Preparation, F.R.-C. and S.S.-H.; Writing—Review and Editing, L.P.-V. and M.J.F.-S.; Supervision and Funding Acquisition, S.S.-H. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This study was funded by the European Regional Development Fund (A Way to Make Europe) and the Government of Extremadura (Junta de Extremadura) (N° Exp. GR21157).

Institutional Review Board Statement: This study was approved by the Ethics Committee of the University of Extremadura. IRB approval number: 134_2022, approval date: 5 July 2022.

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all subjects involved in the study.

Data Availability Statement: Not applicable.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

Appendix A

Table A1. Means and standard deviations of teachers' perceptions regarding the inclusion of students with disabilities in schools according to their training.

Dimension	Item	Special Education Training		No Special Education Training		F	p
		\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		
D1. Practices	I12	3.21	0.82	2.91	0.68	1.43	0.16
	I16	3.33	0.69	3.36	0.85	−0.15	0.89
	I17	3.27	0.80	3.23	0.75	0.21	0.83
	I18	3.33	0.65	3.41	0.67	−0.42	0.68
	I19	3.55	0.62	3.45	0.60	0.54	0.59
	I20	3.30	0.64	3.50	0.67	−1.10	0.28
	I21	3.36	0.65	3.36	0.73	0.00	1.00
D2. Community	I13	3.24	0.79	3.14	0.99	0.44	0.66
	I14	3.00	0.94	3.23	0.87	−0.91	0.37
	I15	3.30	0.77	3.23	0.92	0.33	0.74
	I22	2.97	0.81	3.14	1.04	−0.67	0.51
	I23	3.03	0.73	3.18	0.80	−0.73	0.47
	I24	3.03	0.85	3.10	0.77	−0.28	0.78

Table A1. Cont.

Dimension	Item	Special Education Training		No Special Education Training		F	p
		\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		
D3. Policies	I1	3.39	0.56	3.41	0.59	-0.10	0.92
	I2	3.58	0.56	3.45	0.60	0.77	0.45
	I3	3.18	0.53	3.27	0.63	-0.58	0.57
	I4	3.06	0.93	2.91	0.81	0.62	0.54
	I5	3.52	0.57	3.36	0.66	0.91	0.37
	I11	3.27	0.63	3.41	0.67	-0.77	0.44
D4. Values	I6	3.69	0.59	3.64	0.66	0.30	0.77
	I7	3.58	0.71	3.59	0.59	-0.08	0.93
	I8	3.70	0.53	3.64	0.49	0.43	0.67
	I9	3.45	0.71	3.36	0.85	0.43	0.67
	I10	3.55	0.56	3.50	0.60	0.29	0.78

Table A2. Means and standard deviations of teachers' perception of the inclusion of students with disabilities in schools according to the type of school in which they work.

Dimension	Item	SPS		MSE		MPD		F	p
		\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		
D1. Practices	I12	3.25	0.72	3.06	0.73	2.83	1.03	1.69	0.19
	I16	3.55	0.64	3.20	0.72	3.17	0.81	2.04	0.14
	I17	3.20	0.70	3.25	0.72	3.19	0.98	0.07	0.93
	I18	3.45	0.51	3.18	0.68	3.17	0.85	1.22	0.30
	I19	3.50	0.61	3.60 *	0.49	3.19 *	0.86	4.06	0.02
	I20	3.58	0.51	3.29	0.64	3.22	0.87	1.65	0.20
	I21	3.50	0.76	3.33	0.68	3.14	0.83	1.59	0.21
D2. Community	I13	3.40	0.60	3.08	0.82	2.94	0.89	2.05	0.13
	I14	3.05	0.83	3.24	0.71	3.00	0.93	0.99	0.38
	I15	3.35	0.75	3.14	0.76	3.06	0.92	0.83	0.44
	I22	2.70	0.98	3.06	0.87	3.03	0.84	1.27	0.29
	I23	3.20	0.83	3.00	0.73	3.11	0.82	0.53	0.59
D3. Policies	I24	3.05	0.94	3.10	0.74	3.03	0.77	0.09	0.91
	I1	3.35	0.67	3.24	0.74	3.03	0.77	1.43	0.24
	I2	3.60	0.60	3.41	0.67	3.39	0.64	0.77	0.47
	I3	3.25	0.64	3.16	0.58	3.28	0.81	0.37	0.69
	I4	3.25	0.85	3.12	0.74	2.94	1.01	0.89	0.42
	I5	3.45	0.60	3.20	0.69	3.25	0.91	0.81	0.45
I11	3.40	0.68	3.27	0.63	3.17	0.94	0.62	0.54	

Table A2. Cont.

Dimension	Item	SPS		MSE		MPD		F	p
		\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD		
D4. Values	16	3.80	0.41	3.74	0.56	3.61	0.60	0.92	0.40
	17	3.80	0.52	3.51	0.70	3.47	0.74	1.65	0.20
	18	3.85	0.37	3.49	0.64	3.58	0.77	0.22	0.12
	19	3.65	0.75	3.25	0.80	3.28	0.91	1.77	0.18
	110	3.65	0.67	3.45	0.64	3.25	0.94	1.86	0.16

Note: Statistically significant differences: (*) $p < 0.05$.

References

- UNESCO. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*; UNESCO and Ministry of Education and Science: Madrid, Spain, 1994.
- Jury, M.; Perrin, A.L.; Rohmer, O.; Desombre, C. Attitudes Toward Inclusive Education: An Exploration of the Interaction Between Teachers' Status and Students' Type of Disability Within the French Context. *Front. Educ.* **2021**, *6*, 146. [CrossRef]
- UNESCO. *Guía Para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación*; UNESCO and Ministry of Education and Science: Madrid, Spain, 2017.
- Gallego-Ortega, J.L.; Rodríguez-Fuentes, A. Actitudes de enseñanza hacia los estudiantes con discapacidades. *Matemáticas* **2021**, *9*, 1637.
- Quintero, J.; Baldiris, S.; Rubira, R.; Cerón, J.; Vélez, G. Augmented reality in educational inclusion. A systematic review on the last decade. *Front. Psychol.* **2019**, *10*, 1835. [PubMed]
- Ruijs, N.M.; Peetsma, T.T.D. Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educ. Res. Rev.* **2009**, *4*, 67–79. [CrossRef]
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Enseñanzas no Universitarias, Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo*; Ministerio de Educación: Madrid, Spain, 2022.
- De 29 de Diciembre, Por la Que Se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Ley Orgánica 3/2020. Jefatura del Estado, Ministerio de Educación y Ciencia: Madrid, Spain, 2020.
- Garzón, P.; Calvo, M.I.; Orgaz, M.B. Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Rev. Española Discapac.* **2016**, *4*, 25–45. [CrossRef]
- Pérez-Jorge, D.; Rodríguez-Jiménez, M.d.C.; Ariño-Mateo, E.; Sosa-Gutiérrez, K.J. Percepción y actitud de los docentes hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad auditiva. *Educ. Sci.* **2021**, *11*, 187. [CrossRef]
- Hind, K.; Larkin, R.; Dunn, A.K. Assessing teacher opinion on the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties into mainstream school classes. *Int. J. Disabil. Dev. Educ.* **2019**, *66*, 424–437. [CrossRef]
- Van Steen, T.; Wilson, C. Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teach. Teach. Educ.* **2020**, *95*, 103–127. [CrossRef]
- Praisner, C.L. Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Child* **2003**, *69*, 135–145. [CrossRef]
- Vaillancourt, M. L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal: Enjeux et défis. *La Nouv. Rev. De L'adaptation Et De La Scolarisation* **2017**, *77*, 37–54. [CrossRef]
- Díaz, Y.; Molina, J. El derecho a una educación inclusiva de calidad: Percepciones de los maestros de primaria basadas en la escala EPREPADI-1. *Sostenibilidad* **2022**, *14*, 5063.
- Padilla, A. Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Rev. Colomb. Psiquiatr.* **2011**, *40*, 670–699.
- Fernández, J.M.; Jiménez, F.; Navarro, V.; Sánchez, C.R. Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docente inclusiva en Educación Física. *Retos* **2019**, *36*, 138–145. [CrossRef]
- González-Gil, F.; Martín-Pastor, E.; Poy, R. Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Rev. Currículum Y Form. Profr.* **2019**, *23*, 243–263.
- Campos, M.; Pedraza, A.P. Condiciones de posibilidad psicosociales de una estudiante de psicología con enfermedad motora de origen cerebral. *Rev. Colomb. De Educ.* **2019**, *77*, 107–128.
- Mather, A.J.; Thomson, A.; Parkinson, S.; Hunt, S.; Burrows, A. Aprendiendo sobre pedagogías 'inclusivas' a través de una colocación escolar especial. *Educ. Física Y Pedagog. Del Deporte* **2022**, *27*, 261–275.
- Triviño-Amigo, N.; Barrios-Fernández, S.; Mañanas-Iglesias, C.; Carlos-Vivas, J.; Adsuar, J.C.; Acevedo-Duque, Á.; Rojo-Ramos, J. Diferencias entre profesores de español hombres y mujeres en su preparación autopercibida para la educación inclusiva. *Int. J. Environ. Res. Salud Pública* **2022**, *19*, 3647.
- Díaz, M.; Villagra, A.; Castejón, F.J. Coordination between physical education teachers and physical therapists in physical education classes: The case of the autonomous community of Madrid in Spain. *Movimiento* **2019**, *25*, e25015. [CrossRef]

23. Medina, M. *La Educación Inclusiva Como Mecanismo de Garantía de la Igualdad de Oportunidades Y No Discriminación de Las Personas Con Discapacidad, Una Propuesta de Estrategias Pedagógicas Inclusivas*, 1st ed.; Grupo Editorial Cinca: Madrid, Spain, 2017; pp. 1–305.
24. Amor, A.M.; Verdugo, M.A.; Arias, B.; Fernández, M.; Aza, A. Examinando la idoneidad de la lista de indicadores que describen las necesidades típicas de apoyo relacionadas con la edad. *Int. J. Environ. Res. Salud Pública* **2021**, *18*, 764.
25. Díaz-Vega, M.; Moreno-Rodríguez, R.; López-Bastías, J.L. Inclusión Educativa a través del Diseño Universal para el Aprendizaje: Alternativas a la Formación Docente. *Educ. Sci.* **2020**, *10*, 303.
26. Vallejo-Ruiz, M.; Torres-Soto, A.; Curiel-Marín, E.; Campillo-Driéguez, O. Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva. *Rev. Psicol. Em Pesqui.* **2019**, *13*, 26–47. [[CrossRef](#)]
27. Colmenero, M.J.; Pantoja, A.; Pegajalar, M.C. Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado en Educación Secundaria. *Rev. Complut. De Educ.* **2015**, *26*, 101–120. [[CrossRef](#)]
28. Donnelly, V.; Watkins, A. Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects* **2011**, *41*, 341–353. [[CrossRef](#)]
29. Fernández-Batanero, J.M.; Benítez-Jaén, A.M. Respuesta educativa de los centros escolares ante alumnado con Síndrome de Down: Percepciones familiares y docentes. *Profesorado. Rev. Currículum Y Form. Profr.* **2016**, *20*, 296–311. [[CrossRef](#)]
30. Kitsantas, A. Teacher efficacy scale for classroom diversity (TESCD): A validation study. *Profesorado. Rev. Currículum Y Form. Profr.* **2012**, *16*, 35–44.
31. Sharma, U.; Jacobs, D.K. Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teach. Teach.* **2016**, *55*, 13–23. [[CrossRef](#)]
32. Rizzo, S.; Frolli, A.; Cavallaro, A.; Sinigaglia, G.; Scire, S. Representación Social de la Discapacidad y docentes. *Educ. Sci.* **2021**, *11*, 266. [[CrossRef](#)]
33. Leiva-Olivencia, J.J.; López-Berlanga, M.C.; Miñán Espigares, A.; Villegas Lirola, F. Percepciones de recursos del profesorado de Educación Obligatoria, actividades extraescolares y formación pedagógica inclusiva en España. *Sustainability* **2021**, *13*, 5171. [[CrossRef](#)]
34. López, M.A.; Almazán, F.; Losada, O.; Heredero, E. Estudio de la organización y uso de los recursos educativos en el aula de la educación primaria: Estudio de estudio de caso. *Rev. Iberoam. Estud. En Educ.* **2012**, *7*, 152–174.
35. Alper, M.; Goggin, G. Digital technology and rights in the lives of children with disabilities. *New Media Y Soc.* **2017**, *19*, 726–740. [[CrossRef](#)]
36. Liu, S.H. Un modelo multivariado de factores que influyen en el uso de Tecnología por futuros profesores durante la Práctica Enseñanza. *Tecnol. Para La Educ. Y Soc.* **2011**, *15*, 137–149.
37. Tello, L.; Cascales, A. Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: Análisis de las competencias tic en los docentes. *Rev. Iberoam. De La Educ. Digit.* **2015**, *18*, 355–383.
38. Coronel, J. Disponibilidad de infraestructura y recursos tecnológicos en el sistema escolar de educación básica del distrito metropolitano de Quito. *Enfoque UTE* **2015**, *2*, 39–76. [[CrossRef](#)]
39. Rodríguez, E. La Influencia de Las Tics en Los Centros Educativos. Ph.D. Thesis, Universidad de La Laguna, San Cristóbal de la Laguna, Spain, 2019.
40. Gutiérrez-Ortega, M.; Hernández-Soto, R.; Jerano-Río, C. Escalas de Evaluación de la Inclusión (EEI) para centros y servicios para personas con discapacidad: Validación preliminar. *Rev. Nac. E Int. De Educ. Inclusiva* **2019**, *12*, 97–118.
41. Zamora, M.T. Cuestionario sobre percepciones de docentes e intérpretes sobre la educación de alumnado con discapacidad auditiva. *Rev. Educ. Inclusiva* **2021**, *14*, 119–142.
42. Bautista, Y.; Zúñiga, M. La práctica docente mediada por las tecnologías de la información y comunicación. Retos y experiencias en educación básica. *Conrado. Rev. Pedagógica De La Univ. De Cienfuegos* **2021**, *17*, 81–88.
43. Fernández, M.J.; Pérez, L.; Sánchez, S. Escuela pública y COVID-19: Dificultades sociofamiliares de educación en confinamiento. *Publicaciones* **2021**, *51*, 463–496. [[CrossRef](#)]
44. Cubo, S.; Martín, B.; Ramos, J.L. *Métodos de Investigación Y Análisis de Datos en Ciencias Sociales Y de la Salud*, 1st ed.; Pirámide: Madrid, Spain, 2011; pp. 1–506.
45. Dias, A.; Scavarda, A.; Reis, A.; Silveira, H.; Scavarda, A. Equidad, justicia y calidad durante el período de pandemia de COVID-19: Consideraciones sobre el aprendizaje y el desempeño académico en las escuelas brasileñas. *Educ. Sci.* **2022**, *12*, 354. [[CrossRef](#)]
46. Montanero, M. El análisis del discurso educativo en el aula Una revisión de las principales alternativas metodológicas. *Investig. Cual. En Educ.* **2014**, *1*, 122–127.
47. Boer, A.; Pijl, S.; Minnaert, A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *Int. J. Incl. Educ.* **2011**, *15*, 331–353. [[CrossRef](#)]

Capítulo 3. Inclusión
educativa de los estudiantes
con discapacidad: un análisis
de la percepción del
profesorado
(Publicación 2)

Capítulo 3. Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado

(Publicación 2)

Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado
Educational inclusion of students with disabilities: an analysis of teachers' perception

Lucía Pérez Vera, Susana Sánchez Herrera, María José Rabazo Méndez, María Jesús Fernández Sánchez
Universidad de Extremadura (España)

Resumen. Atender y dar respuesta a la diversidad es uno de los ejes fundamentales de la educación inclusiva para garantizar el principio de equidad educativa; sin embargo, a pesar de su presencia en las aulas, en el momento actual quedan barreras por derribar impidiendo que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se beneficie de todo aquello que necesita para aprender. El presente estudio se sitúa en las etapas de Educación Infantil y Primaria, y centra su interés en conocer si se garantiza una inclusión educativa exitosa; para ello se pretende analizar la suficiencia y adecuación de los recursos, materiales y personales disponibles y explorar las demandas y necesidades de los docentes para atender, concretamente, al alumnado con necesidades educativas derivadas de su discapacidad. Metodológicamente se desarrolla un enfoque mixto, analizando respuestas abiertas de 32 entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de centros educativos extremeños. Los resultados manifiestan que la mayoría de los docentes afirman que al centro en el que desempeñan sus funciones acude alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y que las adaptaciones curriculares son el medio por el que se les ofrece respuesta educativa de manera habitual. Por otra parte, se observan dificultades en el desarrollo del proceso educativo tras la acción del COVID-19, así como una carencia de recursos personales frente a una amplia disponibilidad de recursos materiales. Hay que destacar que los docentes afirman escasas colaboraciones del centro educativo con agentes externos, pero que cuando se llevan a cabo resultan positivas para dar una respuesta educativa más eficiente.

Palabras clave: Inclusión, necesidades específicas de apoyo educativo, recursos, formación del profesorado, Educación Primaria, Educación Infantil.

Abstract. Attending to and responding to diversity is one of the fundamental axes of inclusive education to guarantee the principle of educational equity. Despite the presence of students with special educational needs in classrooms, there currently exist barriers that need to be dismantled for these students to benefit from everything they need to learn. This study focuses on the Early Childhood and Primary Education stages, with a specific interest in determining the extent to which successful educational inclusion is guaranteed. To this end, it is intended to analyze the sufficiency and adequacy of the resources, materials and personnel available, while also exploring the demands and needs of teachers to attend, specifically, to students with special educational needs derived from their disabilities. Methodologically, a mixed approach is developed, involving the analysis of open responses from 32 semi-structured interviews conducted with teachers from schools in Extremadura. The results show that the majority of teachers affirm that the center in which they carry out their functions attends students with special educational needs and that curricular adaptations are the means by which these students receive regular educational support. In the same way, difficulties are observed in the development of the educational processes after the impact of COVID-19, as well as a shortage of personal resources in the face of a wide availability of material resources. It is noteworthy that teachers report limited collaborations between the educational center and external agents, but that when they are carried out, they are positive to contribute to a more efficient educational response.

Keywords: Inclusion, specific educational support needs, resources, teacher training, Primary Education, Early Childhood Education.

Fecha recepción: 20-06-23. Fecha de aceptación: 06-11-23

Susana Sánchez Herrera
ssanchez@unex.es

Introducción

El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE) es aquel que presenta, de forma transitoria o permanente y, en grado variable, una alteración en su desarrollo que puede dificultar su acceso, presencia, participación o aprendizaje en algún momento de su escolarización o a lo largo de toda ella. Por ello, para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo se requieren determinados apoyos o atenciones (Echeita & Ainscow, 2011; Pérez-Jorge & Leal, 2011). Siguiendo las directrices de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994, 2017), de caminar hacia la inclusión educativa, la mayor parte de este colectivo está escolarizado en la escuela ordinaria (Abellán et al., 2022; Jury et al., 2021; Pérez-Jorge & Rodríguez-Jiménez, 2011), bajo la firme creencia de que la diversidad es la norma en la sociedad actual y, por lo tanto, las instituciones educativas deben garantizar no solo la igualdad de oportunidades sino también la igualdad en los logros educativos.

En este sentido, desde hace más de dos décadas, los países miembros de la UNESCO han ido implementado políticas para garantizar la inclusión educativa y, reducir situaciones de marginación y exclusión de los estudiantes (Quintero et al., 2019), constatándose que dichas medidas han supuesto beneficios tanto en su desempeño académico como en su competencia social (Ruijs & Peetsma, 2009). No obstante, y a pesar de estos esfuerzos y beneficios, los docentes continúan encontrando dificultades para alcanzar una inclusión educativa exitosa (Lind et al., 2019; Van Steen & Wilson, 2020), cuando se trata de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Jury et al., 2021; Praisner, 2003), con discapacidad intelectual y otros trastornos psicológicos; sin embargo, cuando se refiere a estudiantes con discapacidad motora, el colectivo docente manifiesta que es una tarea mucho menos complicada (Vaillancourt, 2017). No obstante, en el contexto del aula

ordinaria, cuando se mantiene una metodología tradicional, esta situación dificulta la realización de actividades en el mismo tiempo y, de igual forma en que las realiza el resto del alumnado sin discapacidad, considerando esencial detectar las demandas y carencias actuales en las prácticas que favorecen u obstaculizan la inclusión de los alumnos en el aula (Canales et al., 2018).

Felipe-Rello et al. (2020) afirman que estas dificultades se deben, en gran medida, a la falta de sensibilización hacia la discapacidad observable en los programas educativos; por tanto, aunque existe una base legal importante en materia educativa para garantizar la inclusión de las personas con discapacidad, todavía hay vacíos en la formación del profesorado para responder de manera satisfactoria a sus necesidades (Valencia-Peris et al., 2020). Esta información es corroborada por diversos autores que, ponen de manifiesto que casi la totalidad de los docentes creen y piensan que es muy necesario mejorar la formación docente en materia de atención a la diversidad, ya que estas carencias formativas provocan exclusiones y altos niveles de frustración (Campos & Pedraza, 2019; Díaz et al., 2019; Fernández, 2022).

Junto a la necesidad formativa encontramos una escasez de apoyo profesional durante el desarrollo de las clases (Díaz et al., 2019; Fernández et al., 2018). En este sentido, en el estudio de Cascone et al. (2020), el 45% del profesorado pone de manifiesto que los estudiantes con discapacidad necesitan, ante todo, la figura de un especialista de apoyo, el 30% piensa que es necesaria la ayuda de todo el profesorado, y solo el 19% piensa que la atención del alumnado con discapacidad es tarea del tutor o la tutora.

Si bien se han detectado dificultades formativas y falta de personal de apoyo, un aspecto que puede modular esas dificultades es la disposición positiva que el profesorado manifiesta hacia las personas con discapacidad en las escuelas ordinarias (Fernández et al., 2018; González Rivas et al., 2021). Van Steen y Wilson (2020) confirman, a través de un metaanálisis de 64 estudios, que los profesores tienen una actitud positiva hacia la inclusión de los ANEAF en el aula, aunque también señalan que esas actitudes están influenciadas por una interacción de factores culturales y demográficos. No obstante, y a pesar de estas evidencias, Jury et al. (2021) constataron que los maestros de educación especial tenían actitudes más positivas hacia los estudiantes que los docentes generalistas pero que, sin embargo, manifestaban actitudes menos favorables hacia la inclusión de los estudiantes.

Recursos educativos para el alumnado con discapacidad

Los recursos tecnológicos están suponiendo una verdadera transformación en las formas de relación, comunicación y acceso a la información de toda la ciudadanía, pudiéndose constatar que estos progresos están aumentando la cobertura educativa mediante el e-learning, que ha demostrado tener un impacto positivo en los procesos de aprendizaje en la escuela diversa (Quintero et al., 2019).

Sin embargo, y a pesar de la revolución que ha supuesto la incorporación de las tecnologías en la sociedad en general, uno de los grandes inconvenientes y dificultades que encuentran los docentes, es dar un uso adecuado a los recursos digitales en la atención educativa de las personas con discapacidad. Tello y Cascales (2015) concretan que en España esta falta de formación del profesorado no solo se refiere al desconocimiento de las tecnologías que pueden usar los docentes para trabajar con las personas con discapacidad, también tiene que ver con su escaso conocimiento sobre las posibilidades que ofrecen. Por tanto, se observa un desconocimiento sobre estrategias de trabajo en el aula, habilidades docentes, herramientas educativas y recursos digitales (González & Macías, 2018). Asimismo, Coronel (2015) indica que el conocimiento por parte del profesorado sobre la aplicación de herramientas digitales en el aula no es el único factor para hacer de la inclusión una realidad, añadiendo que la disponibilidad de recursos o su calidad se convierten en aspectos determinantes. Sin embargo, en algunos centros en los que la disponibilidad de recursos es valorada positivamente por el profesorado, su frecuencia de uso se ve mediatizada por la metodología o la organización del docente (López et al., 2012), de forma que, en ocasiones, parece que las herramientas tecnológicas tan solo se utilizan como un apoyo complementario de manera puntual (Rodríguez, 2019), y, aunque la inclusión educativa haya supuesto un gran avance, los modelos de enseñanza no han variado en consonancia con esta realidad diversa, dificultando la accesibilidad universal del aprendizaje y la inclusión efectiva. Las barreras que apuntan Echeita y Ainscow (2011), estriban en el modelo tradicional de enseñanza que, en líneas generales sigue anclado en el modelo tradicional, que programa y diseña teniendo en mente procesos educativos estandarizados.

Poniendo el foco en el ámbito de la discapacidad, la mayoría de los centros educativos disponen de materiales adaptados, aunque hay poca variedad de recursos (Pira, 2015). Algunas de las herramientas que se encuentran en ellos son ordenadores, teclados y ratones adaptados, mesas elevables y agendas visuales.

Se han localizado diversos trabajos centrados en analizar la incidencia que los recursos materiales y personales, su disponibilidad, acceso y uso, tienen sobre la inclusión educativa del alumnado con discapacidad (Campo et al., 2018; Chiner & Cardona, 2013; Gitschthaler et al., 2021; Knight et al., 2022; Leiva-Olivencia et al., 2021; Mónico et al., 2020; Ortiz-Jiménez et al., 2020; Sanches & Soares, 2021; Sisto et al., 2021); sin embargo, en una amplia mayoría de estas investigaciones se han utilizado cuestionarios o escalas en el proceso de recogida de información y, en aquellos que se han utilizado entrevistas, se observan diversas limitaciones, tales como el bajo número de personas entrevistadas. En este contexto, surge el presente trabajo que persigue un doble objetivo; por una parte, analizar la suficiencia y adecuación de los recursos materiales y personales disponibles en los centros educativos para atender el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado

Capítulo 3 | Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado

con dificultades de aprendizaje y, por otra, explorar las necesidades para hacer efectiva la plena inclusión a partir de las percepciones de los profesionales implicados en su docencia en la comunidad extremeña.

Material y método

Participantes

En el presente estudio participaron 32 docentes de Educación Infantil y Primaria pertenecientes a diferentes centros educativos de Extremadura seleccionados mediante un muestreo no probabilístico, por conveniencia; 84.3% mujeres y 15.6% hombres. El 34.3% de los participantes tiene una experiencia laboral en el ámbito educativo de más de 20 años, un 31.3% entre 10 y 20 años, mientras que el resto tiene una experiencia comprendida entre cinco y 10 años. Con respecto al perfil profesional de los participantes, se observa que cerca de un 60% tienen formación específica en discapacidad y atención a la diversidad. La distribución final de la muestra puede observarse en la Tabla 1:

Tabla 1.
Distribución de la muestra

Años de experiencia	Formación específica en discapacidad	Recuento (%)
Entre 5 y 10 años	Sí	10 (31.3%)
	No	1 (3.1%)
Entre 10 y 20 años	Sí	6 (18.8%)
	No	4 (12.5%)
Más de 20 años	Sí	5 (15.6%)
	No	6 (18.7%)

Instrumentos

Para la recogida y obtención de datos se empleó una entrevista semiestructurada, creada *ad hoc*, compuesta por 18 ítems en forma de preguntas con respuestas abiertas y agrupadas en las dimensiones que se observan en la Tabla 2:

Tabla 2.
Dimensiones de la entrevista

Dimensión	Ítems	Total	Ejemplo de pregunta
Datos de identificación	1-6	6	¿Cuántos años lleva trabajando en el ámbito educativo?
Realidad educativa del alumnado	7-9	3	¿Consigue el alumnado con NEE una inclusión plena?
Organización del centro	10-12	3	¿Cómo valora al centro en cuanto a la organización de los recursos personales?
Recursos materiales	13-15	3	¿En qué estado se encuentran los recursos materiales?
Colaboración	16-18	3	¿Cómo es la relación con las familias de los ANEAE? ¿Son colaborativas?
Observaciones sobre el COVID-19	19	1	¿Con qué tipos de problemas o dificultades se ha encontrado durante el confinamiento por COVID-19? ¿Qué dificultades observó en sus alumnos? ¿Y en las familias de sus alumnos?
Total		19	

Las preguntas se diseñaron teniendo en cuenta trabajos anteriores sobre el mismo tema (Bautista & Zuñiga, 2021; Fernández et al., 2021; Padilla-Hernández, Gámiz-Sánchez & Romero-López, 2020; Zamora, 2021).

La entrevista fue sometida a revisión de expertos para llevar a cabo un análisis de la validez de contenido, puntuando de cero a 10 la pertinencia y la adecuación de la estructura de la entrevista y de los ítems que lo conformaban.

Para el análisis de los datos obtenidos de las grabaciones transcritas se tuvieron en cuenta las mencionadas categorías y las respuestas a los diferentes ítems que las componían, registrando en cada una de ellas las percepciones de los docentes.

Procedimiento de recogida de datos

Se solicitó la colaboración de los diferentes docentes y, se llevaron a cabo las entrevistas mediante vía telefónica. El

contenido de las llamadas fue grabado a través de un dispositivo digital móvil, solicitando el consentimiento de los participantes y garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos. Posteriormente, se transcribieron las grabaciones recopiladas.

Los participantes fueron entrevistados por un único investigador y los datos se recogieron siguiendo una adaptación de los pasos de Richardson (2012):

1. Introducción de la entrevista: se informó a los diferentes docentes entrevistados sobre el objetivo del estudio, el funcionamiento de la entrevista, la confidencialidad de las respuestas y el anonimato. Además, se solicitó autorización para grabar la conversación y se agradeció su participación.
2. Inicio de la entrevista: se formularon preguntas de la categoría “Datos de identificación” para trazar el perfil sociodemográfico del participante.
3. Desarrollo de la entrevista: se plantearon preguntas de las siguientes categorías: “Realidad educativa del alumnado”, “Organización del centro”, “Recursos materiales”, “Colaboración” y “Observaciones sobre el COVID-19”. Los participantes pudieron aportar información sobre cualquier otro aspecto educativo que les pareciera relevante.
4. Despedida y cierre de la entrevista: el investigador agradeció una vez más la participación en el estudio y se indicó la disponibilidad del entrevistador para resolver cualquier otra cuestión relacionada con el tema de estudio.

Procedimiento de análisis de datos

Las entrevistas recopiladas fueron transcritas y analizadas con el programa NVivo12, teniendo en cuenta el sistema de categorías de la Tabla 3, diseñado a través de un procedimiento inductivo-deductivo tras la revisión de otros trabajos donde se diseñaron sistemas de categorías que guardaban relación con el tema objeto de estudio (Fernández et., 2021; Padilla-Hernández, Gámiz-Sánchez & Romero-López, 2020).

Cualquier respuesta verbal relacionada con el tema específico fue considerada como unidad de análisis tras la segmentación de estas sobre la aplicación de un criterio previo semántico-práctico propuesto por Montanero (2014).

Tabla 3.
Sistema de categorías para el análisis de las entrevistas

Categorías	Descripción	Cita
Grado de inclusión	Su carácter puede ser positivo o negativo; en función de si se considera que el alumnado con discapacidad está o no debidamente integrado.	“Intentamos integrarlos en todo momento” [Entrevistado 27]
Adaptación curricular	Comentarios relacionados con cambios en los componentes del currículo del centro o la programación para ajustar la respuesta educativa a las necesidades especiales de cada alumno.	“En nuestro centro se llevan a cabo adaptaciones significativas” [Entrevistado 1]
Organización del centro	Alusión a la organización de recursos funcionales, materiales y personales por parte del centro educativo para atender a la diversidad.	“Intentamos cubrir el apoyo que necesiten, tanto dentro como fuera del aula” [Entrevistado 25]
Recursos materiales	Mensaje en el que se identifica una carencia o, por el contrario, la tenencia de recursos educativos materiales para la atención a la diversidad. También se incluyen respuestas relacionadas con la frecuencia de uso de los recursos materiales y su estado de conservación.	“No creo que en nuestro centro tengamos carencia de recursos materiales, creo que estamos cubiertos” [Entrevistado 3]
Colaboración	Respuestas relacionadas con la colaboración que los profesionales educativos reciben por parte de otros agentes tales como las familias, los especialistas externos (por ejemplo, el orientador), centros y asociaciones específicas, etc. para atender al alumnado con discapacidad.	“Nosotros desde el centro nos coordinamos con cualquier profesional implicado en el proceso de aprendizaje, incluso con profesores particulares” [Entrevistado 13]
Observaciones sobre el COVID-19	Mensajes relacionados con la atención al alumnado con discapacidad durante el confinamiento por COVID-19 que aluden a los recursos disponibles, la colaboración familiar, etc.	“Tuvimos problemas en la comunicación con las familias, muchas no contestaban” [Entrevistado 24]

Dos expertos optimizaron la exhaustividad del sistema creado tras un entrenamiento para la categorización de los comentarios, alcanzando un porcentaje superior al 80% en el nivel de acuerdo de los dos investigadores, calculándolo sobre una muestra de más de 20 comentarios seleccionados de manera aleatoria, donde se obtuvo un índice de Kappa adecuado (Índice KC: 0.82; $p < 0.01$).

En cada una de las categorías los comentarios fueron registrados y se obtuvieron los porcentajes correspondientes; por ejemplo, en la categoría “Grado de inclusión” se hizo un recuento sobre el total de comentarios y, con posterioridad, se contabilizaron los referidos a la presencia de alumnado con discapacidad en el aula o en el centro (aspectos que aparecen en el análisis de cada categoría), teniendo en cuenta los comentarios que los docentes aportaron, considerando si la opinión era positiva o negativa.

Resultados

En las 32 entrevistas que se realizaron, se identificaron más de 500 unidades de análisis que permitieron identificar la percepción de los profesionales que trabajan en centros educativos extremeños acerca de la inclusión del alumnado con discapacidad. Cabe destacar que en torno a un 20% de los comentarios se refirieron a cuestiones relacionadas con la identificación sociodemográfica de los participantes (explicitados en la Tabla 1). El resto de unidades de análisis ($n=391$) fueron clasificadas en función de las categorías tomadas en consideración en este trabajo. Los resultados de esta categorización

pueden observarse en la Tabla 4.

Tabla 4.
Frecuencia y porcentaje de los comentarios obtenidos en las entrevistas ordenados según categoría y dimensión

Dimensión		Carácter	
		Positivo	Negativo
Adaptación curricular		48 (88.89%)	6 (11.11%)
Organización del centro	Recursos funcionales	23 (50%)	0 (0%)
	Recursos personales	16 (34.78%)	0 (0%)
	Recursos materiales	7 (15.22%)	0 (0%)
Recursos materiales	Disposición	22 (57.90%)	16 (42.10%)
	Uso	30 (83.33%)	6 (16.67%)
	Estado	3 (42.85%)	4 (57.15%)
Colaboración	Familiar	5 (50%)	5 (50%)
	Especialistas externos	17 (77.22%)	5 (22.73%)
	Centros u asociaciones externas	28 (80%)	7 (20%)
Observaciones sobre el COVID-19	Recursos accesibles en el centro	10 (41.67%)	14 (58.33%)
	Involucración familiar	7 (31.81%)	15 (68.19%)
	Formación familiar	6 (30%)	14 (70%)
	Comunicación familiar	8 (53.33%)	7 (46.67%)
Grado de inclusión	En el aula	22 (55%)	18 (45%)
	En el centro	17 (77.22%)	5 (22.73%)

Las dos dimensiones en las que se observa un mayor porcentaje de mensajes son “recursos materiales” (n=81; %=20.71) y “aportaciones COVID-19” (n=81; %=20.71). Por el contrario, la “organización de recursos generales” ha sido la dimensión que ha registrado un menor porcentaje de mensajes (n=46; %=11.76).

Adaptación curricular

En la tabla 4 se observa que la mayoría de los entrevistados responde positivamente al ítem dirigido a identificar si en el centro se llevan a cabo adaptaciones curriculares (n=48; %=88.89); por ejemplo, el entrevistado 12 argumentó: “Cada uno tiene su programa”. Una minoría de la muestra respondió de forma negativa, como queda reflejado en el siguiente comentario: “En infantil no” (Entrevistado 22).

Organización del centro

Las valoraciones emitidas por los participantes sobre la organización del centro son muy positivas, aunque se observa que hay un mayor porcentaje de comentarios dirigidos a valorar los recursos funcionales (n=23; %=50); por ejemplo, el entrevistado 28 indica que la organización de los recursos funcionales para trabajar con el alumnado con discapacidad se lleva a cabo “según sus necesidades”. La disposición de recursos personales para trabajar con alumnos con necesidades también recibe un importante porcentaje de comentarios, tales como: “se les ofrece el apoyo que necesiten, en este caso, el apoyo de Pedagogía Terapeuta y de Audición y Lenguaje” (Entrevistado 20).

Recursos materiales

En cuanto a la dimensión “Recursos materiales”, se observa que un amplio porcentaje de los mensajes registrados tienen que ver con la disponibilidad de recursos (n=38; %=46.91) y el uso de estos (n=36; %=44.44), mientras que tan solo un 8.65% alude al estado en el que se encuentran los recursos (n=7).

En primer lugar, con respecto a la disponibilidad, existe una visión moderadamente positiva. Tan solo un 42.10% de los mensajes reflejan una insuficiencia de recursos disponibles como puede observarse en el siguiente comentario: “Me llevo mi propio ordenador” (entrevistado 32). En segundo lugar, con respecto al uso de los recursos materiales, se ha registrado un bajo porcentaje de comentarios en sentido negativo (n=6; %=16.67%). Por ejemplo, el entrevistado 29 expresa disconformidad con la siguiente expresión: “Todo se puede mejorar”. En tercer lugar, en cuanto al estado de conservación de los recursos materiales, se observa que casi un 60% de los mensajes registrados señalan que los recursos materiales disponibles no están en correcto estado. Por ejemplo, el entrevistado 4 indica: “Los recursos digitales deberían actualizarse”.

Colaboración

En relación con la categoría “Colaboración” (n=67; %=17.13) se registraron tres tipos de respuestas en función del agente colaborador (familias, especialistas externos y asociaciones o centros externos), como puede observarse en la Tabla 4.

En primer lugar, las respuestas sobre la colaboración con las familias tienen una tendencia minoritaria (n=10; %=1.49), registrándose un 50% de comentarios de carácter positivo (“colaboran con muchas cosas” [Entrevistado 11]) y el mismo

porcentaje de comentarios negativos (“hay familias que no aceptan las necesidades de sus hijos” [Entrevistado 18]).

En segundo lugar, las respuestas dirigidas a valorar la colaboración con especialistas externos registran un porcentaje superior al de comentarios sobre colaboración familiar (n=22; %=32.83), siendo en su mayoría de carácter positivo (n=17; %=77.23). Por ejemplo, el entrevistado 21 manifiesta lo siguiente: “también nos ponemos en contacto con los profesores de extraescolares y las profesoras particulares”. Igualmente se observaron respuestas positivas hacia la colaboración que se establece con otros centros y asociaciones externas (n=28; %=80).

Grado de inclusión

En la tabla 4 se percibe que un 15.82% (n=62) de los mensajes categorizados sobre el total versaron sobre el nivel de integración que el alumnado tiene en el centro (n=22; %=35.48) y en el aula (n=40; %=64.51), habiendo una mayor proporción de mensajes sobre este último contexto. En ambos entornos se contempla que hay un porcentaje mayor de comentarios positivos, aunque esta proporción ocurre sobre todo en los mensajes referidos al grado de integración del alumnado con necesidades educativas en el centro con un bajo índice de mensajes negativos (n=5; %=22.72). Con respecto al interrogante relativo a la plena inclusión del alumnado se observan opiniones discrepantes, debido a que un 50% del profesorado considera que se ha conseguido, frente a la otra mitad de docentes encuestados que considera que no.

En relación con si hay alumnado con discapacidad en el centro y el tipo de discapacidad que presentan, se tuvo en consideración la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11, World Health Organization, 2018) y el Manual Diagnóstico de los Trastornos Mentales (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013), ambos en su última versión, para realizar un recuento de los estudiantes con algún tipo de necesidad educativa según lo indicado por los docentes. En la Tabla 5 se aprecia que la discapacidad que se encuentra presente en mayor proporción en los centros educativos es la discapacidad intelectual (n=12; 27.9%), seguida de “Trastornos del lenguaje y la comunicación” (n=7; 16.27%) y del aprendizaje (n=6; 13.95%). El perfil de alumnos menos frecuente es el que presenta altas capacidades (n=1; %=2.32).

Tabla 5.
Recuento discapacidades

Clasificación	Discapacidad	Recuento
Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	Discapacidad motora	6 (14.29%)
	Discapacidad intelectual	12 (28.57%)
	Discapacidad visual	2 (4.76%)
	Trastornos generalizados del desarrollo	3 (7.14%)
	Trastornos graves de conducta/personalidad	3 (7.14%)
Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación	7 (16.67%)
	Trastornos del aprendizaje	6 (14.29%)
	Retraso madurativo	3 (7.14%)

Observaciones sobre el COVID-19

Finalmente, se les hizo una pregunta abierta para que expresaran sus opiniones sobre su actividad profesional durante el confinamiento y las sucesivas cuarentenas derivadas por la acción del COVID-19. Como se aprecia en la Tabla 4, más de la mitad de los entrevistados (n=81; %=61.72) afirmó tener dificultades para seguir con sus funciones docentes durante las cuarentenas, pero solo algunos de ellos ofrecieron más información sobre las mismas.

Se observó que importantes porcentajes de respuestas tuvieron que ver con los recursos disponibles en el centro para trabajar durante la cuarentena (n=24; %= 29.62). Se aprecian mensajes positivos sobre los recursos accesibles en el centro (n=10; %=41.66) con comentarios tales como: “No creo que carezcamos de ninguno” (Entrevistado 26). No obstante, también se han documentado comentarios negativos (“Dificultades en recursos personales” [entrevistado 11]).

Con respecto a la involucración familiar, se percibe que también se recibió una frecuencia moderadamente alta de comentarios (n=22; %=27.16). Cerca de un 70% de las aportaciones indican que la participación de las familias es baja, con comentarios como: “Hay padres que vienen y no te escuchan” (entrevistado 19).

En relación con la formación de las familias, los entrevistados emitieron un importante porcentaje de mensajes (n=20; %=24.69). De nuevo, hay que destacar que la mayoría de los entrevistados proporcionaron comentarios de carácter negativo (n=14; %=70); por ejemplo, el entrevistado 15 expresa: “Tuvimos que enseñarles mucho a las familias”.

Por otra parte, cabe destacar que con respecto a la comunicación con las familias hay porcentajes similares de mensajes positivos (“La comunicación con los padres bien” [Entrevistado 23]) y negativos (“No podía contactar con la familia” [Entrevistado 17]), aunque las cifras son menores en este último caso.

Discusión

La presente investigación pretende analizar la inclusión educativa del alumnado con deficiencias o dificultades y conocer la suficiencia y adecuación de los recursos materiales y personales disponibles en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria de la comunidad de Extremadura. Debido a la situación ocasionada por la COVID-19, la muestra se ha recogido a través de entrevistas semiestructuradas, mediante vía telefónica.

Los resultados obtenidos sugieren que la mayoría de los docentes presentan diferentes dificultades para poder llevar a cabo con éxito sus funciones en los centros educativos.

A pesar de todo, la mayoría de los entrevistados manifiestan conocer la presencia de alumnado con discapacidad en su centro o en su aula, lo que indicaría que se lleva a cabo el principio de inclusión propuesto en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), donde se afirmaba que todo estudiante tenía el derecho a incorporarse a un sistema educativo normalizado, recibiendo los apoyos necesarios y participando en todos los aspectos de la vida escolar. La percepción de los y las docentes entrevistadas, a través de sus comentarios negativos, no son alentadores; de manera que, al igual que comparten otros autores (Jury et al., 2021; Hind et al., 2019; Van Steen & Wilson 2020), concluimos que actualmente se encuentran barreras que impiden la mencionada inclusión educativa de forma exitosa; de ello se desprende la que presencia en el centro de alumnado con dificultades no implica la plena inclusión de los mismos, si no se tienen en cuenta las demandas actuales (Echeita & Ainscow, 2011).

Sin embargo, un aspecto clave para la inclusión educativa es la actitud del profesorado y, en este sentido, cabe destacar la percepción tan positiva que tienen los docentes entrevistados sobre las diferentes adaptaciones que recibe el alumnado con cualquier tipo de discapacidad. Estos resultados van en la línea de los obtenidos por Van Steen y Wilson (2020), quienes encontraron que la mayoría de los docentes mostraba entusiasmo e interés para conseguir una correcta inclusión de los alumnos, como sucede en los mensajes recogidos en las entrevistas en relación con las adaptaciones curriculares.

Otra de las cuestiones que genera dificultades en la inclusión del alumnado con necesidades está relacionada con los recursos disponibles en los centros, soportes imprescindibles para la correcta interacción con los demás como indicaban Adolph y Franchak (2017); sin embargo, la mayoría de los entrevistados manifiestan falta de recursos personales especialistas, al igual que Cascone et al. (2020), y vacíos en la formación del profesorado para incluir de manera satisfactoria al alumnado con necesidades educativas. Esa tendencia negativa encontrada en la formación docente va en la línea de las aportaciones de Padilla, (2011), Campos y Pedraza, (2019), Díaz et al. (2019) y Fernández et al. (2019), quienes encontraron que los docentes, en su mayoría, consideraban que debían mejorar su formación sobre la atención a la diversidad, pues estas carencias formativas no favorecían la inclusión del alumnado porque no podían subsanar sus dificultades dentro del aula. Aunque se haya destacado la debilidad en la formación docente, al igual que González y Macías (2018) y Díaz et al. (2019), los entrevistados destacan el papel esencial del apoyo especializado en el desarrollo de las clases.

Las percepciones sobre la disponibilidad y estado de los recursos materiales se encuentran en sintonía con las investigaciones de López et al. (2012) e indican, en la mayoría, que los docentes cuentan con ellos en el aula y consideran que estos se encuentran en buen estado; con respecto al uso, unos docentes declaran hacer uso y otros afirman que no; parece ser que, como afirma Rodríguez (2019), las herramientas tecnológicas tan solo se utilizan como apoyo complementario de manera ocasional y, probablemente esta práctica esté impidiendo el acceso al aprendizaje de diferentes alumnos si tenemos en cuenta que los diferentes recursos materiales, sean digitales o no, facilitan el aprendizaje del alumnado (Alper & Goggin, 2017).

Los resultados, acordes con los de Tello y Cascales (2015), muestran que el alumnado con dificultades no disfruta de un correcto uso y aprovechamiento de los diferentes recursos materiales; la causa, para estos autores, estriba en la falta de formación docente, a pesar de que varios estudios hayan demostrado la funcionalidad de los recursos tecnológicos en el aula con el alumnado con dificultades (Rodríguez & Arroyo, 2014).

En este estudio, también se han analizado las diferentes colaboraciones llevadas a cabo con agentes externos al centro, y se aprecia que las colaboraciones con los diferentes centros o especialistas externos son, en su mayoría, positivas frente a los comentarios registrados sobre las colaboraciones con las familias; en ellas, no se encuentran diferencias significativas, en función de si se tienen perspectivas positivas o negativas una vez que estas se llevan a cabo, pero, cabe destacar que son muy escasas las colaboraciones con las familias en consonancia con los datos obtenidos en Fernández et al. (2021), donde, por un lado, los familiares manifestaban que por sus deberes laborales y domésticos tenían una baja comunicación con los docentes, pero, por otro lado, más de la mitad de los familiares manifestaron se mostró descontento en relación a la atención y comunicación mostrada por el profesor.

Finalmente, teniendo en cuenta los resultados sobre las dificultades encontradas desde la aparición de la COVID-19, al igual que puso de manifiesto Fernández et al. (2021), la mayoría de los obstáculos declarados estaban relacionados con el ámbito familiar, en especial con la escasa comunicación y, de forma reiterada, al igual que Tello y Cascales, (2015), con el uso y disfrute correcto de los recursos disponibles, a pesar de la importancia que tiene la formación sobre el uso de los mismos para afrontar nuevas situaciones educativas.

Conclusiones

En definitiva, podemos concluir que hay una amplia presencia de los ANEAE en los diferentes centros educativos, donde en su mayoría, se les ofrece una respuesta educativa adaptada a las mismas. Los diferentes recursos, ya sean materiales o personales, se han empleado como herramientas para la mejora del proceso educativo; la mayoría de los docentes entrevistados manifiesta opinan que los recursos materiales están disponibles, pero parece que no tienen la misma percepción con respecto al uso.

Por otra parte, casi todos los docentes entrevistados proporcionan mensajes negativos sobre los recursos personales, en discrepancia a los recursos materiales, reflejando en sus respuestas una gran variedad de comentarios o apreciaciones positivas, lo que denota que los centros de Educación Infantil y Educación Primaria están dotados con recursos materiales, pero carecen de personal docente, por ello esta falta debería ser subsanada.

Sin duda alguna, los recursos materiales son esenciales en la mayoría de los centros para poder llevar a cabo la práctica docente, pero como podemos apreciar, aun disponiendo de todo tipo de materiales y estando en buen estado, gran parte de los docentes los utilizan, pero por sus respuestas no los consideran imprescindibles. A pesar de que los diferentes dispositivos electrónicos o las tecnologías de la información y la comunicación permiten al alumnado avanzar hacia su autonomía, acceder a la información, facilitar estrategias de procesamiento y responder a sus intereses, la mayoría de los entrevistados demandan como medios más adecuados para el incremento de materiales personales, la colaboración de las familias y los especialistas externos.

Referencias

- Abellán, J., Segovia, Y., Gutiérrez, D., & López, L. M. G. (2022). Sensibilización hacia la discapacidad a través de un programa integrado de Educación Deportiva y Aprendizaje-Servicio (Disability awareness through an integrated program of sport education and service-learning). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 477-487. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86625>
- Adolph, K. E., & Franchak, J. M. (2017). The development of motor behavior. *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science*, 8(1-2). <https://doi.org/10.1002/wcs.1430>
- Alper, M., & Goggin, G. (2017). Digital technology and rights in the lives of children with disabilities. *New Media y Society*, 19(5), 726-740. <https://doi.org/10.1177/1461444816686323>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Association.
- Bautista, Y., & Zúñiga, M. (2021). La práctica docente mediada por las tecnologías de la información y comunicación. Retos y experiencias en educación básica. *Conrado*, 17(79), 81-88. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000200081&lng=es&tlng=es
- Campo, M. Á., Castro, P. C., Álvarez, E. Á., & Álvarez, M. Á. (2018). How do educational specialists value the combined education modality? *Aula Abierta*, 47(2), 177-184. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.177-184>
- Campos, M., & Pedraza, A. P. (2019). Condiciones de posibilidad psicosociales de una estudiante de psicología con enfermedad motora de origen cerebral. *Revista Colombiana de educación*, 77, 107-128. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6977>
- Canales, P., Aravena, O., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca, J., & Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 34, 212-217. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>
- Cascone, C., de Cesare, G.R., & D'Elia, F. (2020). Physical education teacher training for disability. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(3), 634-644. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.15.Proc3.16>
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Colman-Ramírez, F. (2019). Recursos didácticos y la educación inclusiva. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 8, 31-32. <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2019.31>
- Coronel, J. (2015). Disponibilidad de infraestructura y recursos tecnológicos en el sistema escolar de educación básica del distrito metropolitano de Quito. *Enfoque*, 2, 39-76. <https://doi.org/10.29019/enfoqueute.v2n1.10>
- Díaz, M., Villagra, A., & Castejón, F.J. (2019). Coordination between physical education teachers and physical therapists in physical education classes: the case of the autonomous community of Madrid in Spain. *Movimiento*, 25, 1-16. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81733>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. En J. Soto (Ed.), *Tejuelo, Revista de Didáctica de*

- la Lengua y la Literatura* (Vol. 12, pp.26-46). Junta de Extremadura.
- Felipe-Rello, C., Garoz Puerta, I., & Tejero-González, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física (Changing attitudes towards disability: design of an awareness program in Physical Education). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 713–721. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69909>
- Fernández, J. C. L. (2022). Valoración de los contenidos de Expresión Corporal por parte de los futuros maestros en la asignatura de Actividades Físicas Artístico-expresivas de la mención de Educación Física (subject of Artistic-expressive Physical Activities of the mention of Physical Education). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 205-214. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.87553>
- Fernández, J. M., Jiménez, F., Navarro, V., & Sánchez, C. R. (2019). Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docente inclusiva en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 138-145. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67717>
- Fernández, M. J., Pérez, L., & Sánchez, S. (2021). Escuela pública y COVID-19: dificultades sociofamiliares de educación en confinamiento. *Publicaciones*, 51(3), 463–479. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.15981>
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R., & Schwab, S. (2021). Inclusion of multilingual students-teachers' perceptions on language support models. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011439>
- González Rivas, R. A., Gastélum-Cuadras, G., Velducea, W., González Bustos, J. B., & Domínguez Esparza, S. (2021). Análisis de la experiencia docente en clases de Educación Física durante el confinamiento por COVID-19 en México (Analysis of teaching experience in Physical Education classes during COVID-19 confinement in Mexico). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 42, 1–11. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86242>
- González, I., & Macías, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad (Lifelong learning as a tool to improve physical education teachers' intervention with students with disabilities). *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 33, 118-122. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/55056>
- Hind, K., Larkin, R., & Dunn, A. K. (2019). Assessing teacher opinion on the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties into mainstream school classes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66, 424–437. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>
- Jury, M., Perrin, A.L., Rohmer, O., & Desombre, C. (2021). Attitudes Toward Inclusive Education: An Exploration of the Interaction Between Teachers' Status and Students' Type of Disability Within the French Context. *Frontiers in Education*, 6. <http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2021.655356>
- Knight, C., Clegg, Z., Conn, C., Hutt, M., & Crick, T. (2022). Aspiring to include versus implicit 'othering': Teachers' perceptions of inclusive education in wales. *British Journal of Special Education*, 49(1), 6-23. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12394>
- Leiva-Olivencia, J. J., López-Berlanga, M. C., Espigares, A. M., & Lirola, F. V. (2021). Compulsory education teachers' perceptions of resources, extracurricular activities and inclusive pedagogical training in Spain. *Sustainability*, 13(9), 5171. <http://dx.doi.org/10.3390/su13095171>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- López, M. A., Almázan, F., Losada, O., & Heredero, E. (2012). Estudio de la organización y uso de los recursos educativos en el aula de la educación primaria: estudio de estudio de caso. *Revista Iber-Americana de estudio en educación*, 7(4), 152-174. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee>
- Mónico, P., Kofi Mensah, A., Grünke, M., Garcia, T., Fernández, E., & Rodríguez, C. (2020). Teacher knowledge and attitudes towards inclusión: a cross-cultural study in Ghana, Germany and Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 527-543. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1471526>
- Montanero, M. (2014). El análisis del discurso educativo en el aula: Una revisión de las principales alternativas metodológicas. En A. P. Costa, L. P. Reis, F. N. Souza y R. Luego (Ed.), *Investigación Cualitativa En Educación* (Vol. 1, pp.122–127). Ludomedia.
- Ortiz-Jiménez, L., Figueredo-Canosa, V., López, M. C., & Berlanga, M. C. L. (2020). Teachers' perceptions of the use of icts in the educational response to students with disabilities. *Sustainability*, 12(22), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su12229446>
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60157-8](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60157-8)
- Padilla-Hernández, A. L., Gámiz-Sánchez, V., & Romero-López, M. A. (2020). Evolución de la competencia digital docente del profesorado universitario: incidentes críticos a partir de relatos de vida. *Educación*, 56(1), 109-127. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1088>

- Pérez-Jorge, D., & Rodríguez-Jiménez, M.C. (2011). Actitudes de los maestros hacia las necesidades especiales de los alumnos En O. M. Alegre (Ed.), *Investigación sobre competencias para la inclusión e interculturalidad* (pp.180-196). Ariel.
- Pérez-Jorge, D., & Leal, E. (2011). Voces de los maestros de Educación Especial en un centro Inclusivo: Redefinición de responsabilidades. En O. M. Alegre (Ed.), *Investigación sobre competencias para la inclusión e interculturalidad* (pp. 135-146). Ariel.
- Pira, M. A. (2015). *Accesibilidad a las TIC: dificultades motóricas*. (Trabajo fin de Grado) Universidad de las Islas Baleares. Recuperado de Pira_Tugores_Maria_Agueda.pdf (uib.es)
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69, 135–145. <https://doi.org/10.1177/001440290306900201>
- Quintero, J., Baldiris, S., Rubira, R., Cerón, J., & Velez, G. (2019). Augmented reality in educational inclusion. A systematic review on the last decade, *Frontiers in Psychology*, 10. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01835>
- Richardson, R. J. (2012). *Pesquisa social: métodos y técnicas*. (3a ed.). Atlas.
- Rodríguez, E. (2019). *La influencia de las Tics en los centros educativos*. (Trabajo Fin de Grado) Universidad de La Laguna.
- Rodríguez, M., & Arroyo, M. J. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review*, 25, 108-126.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research and Reviews*, 4, 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Sanches, I., & Soares, S. (2021). The national policy on special education for school inclusion in Angola: Perceptions of those involved in the process. [La politique nationale d'éducation spéciale pour l'inclusion scolaire en Angola: perceptions des personnes impliquées dans le processus] *Revista Lusofona De Educacao*, 54, 119-135. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rlc54.08>
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M. del C., Gázquez-Linares, J. J., & Molero-Jurado, M. del M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Tello, I., & Cascales, A. (2015). Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: análisis de las competencias tic en los docentes. *Revista Iberoamericana de la Educación Digital*, 18(2), 355-383. <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13536>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO and Ministry of Education and Science (Spain).
- Vaillancourt, M. (2017). L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal: enjeux et défis [Accommodating students with invisible disabilities at the Université du Québec à Montréal: issues and challenges]. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, 77, 37–54. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0037>
- Valencia-Peris, A., Mínguez-Allaro, P., & Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad (Pre-service Physical Education Teacher Education: a view from attention to diversity). *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 597-604. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/download/74180/45765>
- Van Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: a meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103-127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- World Health Organization. (2018). *International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11)*. World Health Organization. <https://icd.who.int/>
- Zamora, M. T. (2021). Cuestionario sobre percepciones de docentes e intérpretes sobre la educación de alumnado con discapacidad auditiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 119- 142. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/636/0>



D. Francisco Ruiz Juan, con D.N.I. 26.456.815-F, en calidad de Presidente de la Federación de Asociaciones de Docentes de Educación Física y director de la revista "**Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**" (ISSN: 1579-1726; Depósito Legal: M-10432-2002; I.S.S.N. – Edición Web 1988-2041):

CERTIFICO

Que el siguiente artículo ha sido aceptado en la revista de Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación (I.S.S.N. – Edición Web 1988-2041 <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>), una vez que ha sido evaluado por pares, se encuentran en proceso de edición para ser publicado en el número 51:

Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado
Educational inclusion of students with disabilities: an analysis of teachers' perception
Lucía Pérez Vera, Susana Sánchez Herrera, María José Rabazo Méndez, María Jesús Fernández Sánchez
Dicha revista se encuentra incluida en los siguientes centros de documentación:

Web of Science de Thomson Reuters (Emerging Sources Citation Index), Scopus, Dialnet, DICE (Dissemination and Editorial Quality of Spanish Journals of Humanities and Social Sciences and Law), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Directory of Research Journal Indexing (DRJI), Ebsco host, Academic Search Premier Collection, Sport Discus, e-revistas (Spanish and Latin American Scientific Electronic Journals database), Google Scholar (English and Spanish), IN-RECS (Impact Index of Spanish Social Science Journals), IRESIE (Higher Education and Educational Research Journals Index), Catálogo Latindex, LivRe!, Brazil's Nuclear Information Center, MIAR, Information Matrix for the Analysis of Journals, Network of University Libraries "Rebiun", Open Science Collector "Recolecta" (Spanish Foundation for Science and Technology), Portal of Health Sciences Journals "bvs" (Brazil), Portuguese Journals Website "Capes", ProQuest Ulrich's web, PSICODOC. Bibliographic Psychology Database, Redalyc (Network of Scientific Journals from Latin America and the Caribbean), RESH (Spanish Journals of Social Sciences and Humanities Information System), Sherpa/Romeo, United Kingdom, Sicapes (WebQualis), Brazilian Ministry of Education, Socol@r, Index of Open Educational Resources, China, Spanish National Research Council (CSIC) databases: ISOC, Social Sciences and Humanities, CINDOC, Spanish Union Catalogue of Periodicals "ARIADNA", Sport docs database, from the National Institute of Sport and Physical Education of France, SUDOC (University Documentation System from Belgium), Union Catalogue "COPAC" from the United Kingdom, World Health Organization's "HINARI" journals, Google Académico, IRESIE, Fuente Academica, Colciencias/Publiindex

Por la presente, expido el presente certificado para que surta los efectos oportunos, en San Javier a 07 de noviembre de 2023.

Fdo. Francisco Ruiz Juan
Director de la revista

Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación



Capítulo 4. Análisis de la formación docente en educación inclusiva: un enfoque de los planes de estudio de grados en España

Capítulo 4. Análisis de la formación docente en educación inclusiva: un enfoque de los planes de estudio de grados en España

1. Introducción

Desde el año 2009, los programas de formación docente en Educación Infantil y Educación Primaria cambiaron en España con la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) y, con la presente ley educativa, la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), se considera relevante el estudio de la situación actual de las guías docentes y los planes de estudio que forman a los futuros docentes de educación básica y obligatoria, para brindar una educación de calidad a todos los estudiantes, eliminando toda forma de discriminación según la UNESCO (2008). Tras el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el que 48 países están suscritos, se puede apreciar un cambio en la formación inicial de los docentes sobre la homogeneidad de la formación en las universidades (Latorre et al., 2009; Pañellas y Palau, 2012), facilitando así la movilidad de estudiantes y profesores entre centros, con cambios en la estructura del sistema universitario y con mayor transferencia de conocimiento, como queda recogido en el Real Decreto 1393/2007 Boletín Oficial del Estado (BOE) (nº. 260, de 31 de octubre de 2007).

Tradicionalmente, la formación que reciben los futuros docentes en Europa se suele impartir en centros universitarios o instituciones con rango similar y, la mayoría de

los países europeos siguen las recomendaciones de la Unión Europea (UE) sobre la formación y certificación. A pesar del desarrollo de las indicaciones, la implantación de un único perfil competencial docente europeo no se ha consensuado (Manso y Valle, 2013), dificultando el compromiso de atender a la diversidad educativa desde la formación de los docentes en educación inclusiva, en el contexto universitario, de manera homogénea (Leiva et al., 2019). Actualmente en Europa hay dos paradigmas de organización sobre la formación de futuros docentes de acuerdo con (Ramírez Carpeño, 2015; Rebolledo, 2015), por un lado se desarrolla el modelo consecutivo, en el que se realiza una formación didáctica tras recibir formación específica en una disciplina, mientras que por otro lado, en el modelo concurrente, se desarrollan simultáneamente la formación didáctica y la formación de la disciplina a impartir.

En el sistema universitario español previo al EEES, coexistían en España dos modelos de formación universitaria, las diplomaturas con una duración de tres años y formadas por un solo ciclo, estructura correspondiente a la formación docente con varias especialidades y, las licenciaturas, con una duración de cinco años y compuestas por dos ciclos. Con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre se regula la formación docente en España, teniendo en cuenta la LOE de 2006, con la que se establece la necesidad de poseer el título de maestro mediante la consecución de un grado universitario compuesto por 240 créditos, con una duración de cuatro años, lo correspondiente al mencionado paradigma concurrente o simultáneo para ejercer la profesión de maestro. Otro de los cambios son los objetivos formativos que los futuros docentes deben adquirir en forma de competencias, incorporando nuevas tecnologías y metodologías participativas y cooperativas, destacando a su vez las prácticas externas presenciales que han de realizar bajo tutela en centros escolares, sobre las que exigen convenios entre los centros educativos y las universidades (Jiménez et al., 2012; Valle, 2012).

La formación de los futuros docentes de Educación Infantil y Educación Primaria está enfocada en el desarrollo de acciones inclusivas en el ámbito educativo, pues la diversidad está presente en todas las aulas y por ello la educación inclusiva es una necesidad en progreso (Medina, 2018). Varios estudios afirman que el pilar fundamental en una escuela inclusiva es la figura del docente (Azorín, 2017; Crisol, 2019), figura que presenta un factor determinante en el avance de la inclusión educativa. El docente es

considerado agente de cambio para la aceptación y el respeto a las diferencias de todo el alumnado, estimulando la dinámica social y educativa (Leiva et al., 2019), por ello, su formación en educación inclusiva actúa como eje central en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el desempeño de su profesión (Sevilla et al., 2017). Se considera que la educación inclusiva es un proceso ético y pedagógico con una estructura social justa, donde se ofrece una educación equitativa a todo el alumnado y adecuada a las características individuales (Medina, 2017).

La atención a la diversidad como valor y fundamento teórico-práctico dentro de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 8/2013), a nivel nacional y autonómico supone un avance en la integración e inclusión dentro de toda la comunidad educativa, contemplando una amplia pluralidad de estudiantes y docentes (Carbonell y Muños, 2016; Medina, 2021), considerando la diversidad como una oportunidad sobre los fundamentos de la educación inclusiva (Durán y Giné, 2011). Como consecuencia, surge la necesidad de formar adecuadamente al profesorado favoreciendo una mayor conciencia, sensibilización y responsabilidad en sus prácticas docentes (Palomer y López, 2016; Vigo y Soriano, 2014), mediante una formación inicial y continua basada en conocimientos, competencias, valores y actitudes bajo el principio de justicia social (Álvarez y Buenestado, 2015; Sevilla et al., 2017), al mismo tiempo que es fundamental tener en cuenta las demandas del alumnado y de las familias (Vélez et al., 2016), de acuerdo con el planteamiento de Hopkins y Stern (1996) sobre la actitud del profesorado para crear y mantener centros inclusivos.

A pesar de los avances en las metodologías, en los enfoques y en el desarrollo de los planes de estudio, varias investigaciones concluyen que la formación de los futuros docentes en educación inclusiva no es suficiente (González et al., 2016; Medina, 2017; Vélez et al., 2016), afectando directamente a la consolidación de conocimientos, competencias, actitudes, métodos y prácticas inclusivas, resaltando que la educación inclusiva no se tiene en cuenta en los planes de estudio, señalando la necesidad de una formación docente específica para la atención a la diversidad (Arnaiz et al., 2019; Vélez et al., 2016). Otras investigaciones manifiestan que en los planes de estudio analizados sigue presente la visión del profesorado especialista o generalista, afectando así negativamente a la colaboración y cooperación entre los miembros que forman parte de

la comunidad educativa (León, 2011) y, al autoconocimiento del profesor generalista, al no sentirse capacitado ante las demandas del ANEAE (Echeita, 2012; Gallego y Rodríguez, 2012). Como consecuencia de lo anterior, los docentes consideran esencial la atención del ANEAE, dejando de lado los enfoques que no fomentan la inclusión de todo el alumnado sin tener en cuenta sus características personales (González et al., 2016), puesto que esos enfoques dificultan la formación de los futuros docentes por apreciar la visión dicotómica del profesor especialista y, en general, en los actuales planes de estudio y en los centros educativos, sin comprender ni entender las necesidades educativas, diferenciándolas de las barreras que impiden que todo el alumnado aprenda y participe (Medina, 2021; Sevilla et al., 2017), incidiendo sobre la formación de docentes en acciones que los capaciten como mediadores y colaboradores (Chao et al., 2018; Sampaio, 2018).

Con la finalidad de eliminar las carencias sobre educación inclusiva en los planes docentes de la formación del profesorado, se ha incluido como contenido transversal la educación inclusiva al currículum formativo y, está presente en más asignaturas con fundamentos teóricos y prácticos para la atención a la diversidad (Medina, 2021). Del mismo modo, se han realizado modificaciones en los programas de prácticas, generando una mayor reflexión y desarrollo de actitudes positivas hacia la educación inclusiva (Vigo y Soriano, 2014) junto con ejemplos de buenas prácticas y experiencias en contextos con procesos de educación inclusiva de los formadores de futuros docentes (Vélez et al., 2016). A pesar de las modificaciones comentadas, en 2019 España fue sancionada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), al separar al ANEAE del resto de sus compañeros, sacándolos del aula o, recibiendo la enseñanza en escuelas especiales, incumpliendo la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) como demostraron organizaciones como Plena Inclusión y DOWN España (Medina, 2021).

La escasez de recursos didácticos y la falta de formación en educación inclusiva en los planes docentes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, generan un aliciente negativo sobre los futuros profesionales de la educación y por ello hay que eliminar las barreras que impiden el aprendizaje (Both y Ainscow, 2015; Hunter-Johnson, 2014), aunque, por un lado, en España las investigaciones realizadas por (Álvarez y

Buenestado 2015; Izuzquiza et al., 2015) manifiestan una percepción positiva de los futuros docentes ante la educación inclusiva y la atención a la diversidad, y por otro lado, estudios como Pegalajar y Colmenero (2014) o Sevilla et al., (2017) manifiestan que esa percepción positiva disminuye durante el desarrollo de las prácticas.

Las experiencias previas con el ANEAE en el ámbito familiar, social, o en el periodo de prácticas, tienen un impacto positivo sobre las actitudes de los futuros docentes (Polo et al., 2011), destacando que cuanto mayor experiencia, formación y contacto con centros escolares inclusivos se haya tenido durante el desarrollo de la formación docente, mayor será la implicación y la respuesta educativa en materia de inclusión y diversidad (Álvarez y Buenestado, 2015), incrementando la calidad de la educación con la participación de todos (Castillo, 2015; UNESCO, 2018), debido a que muchas cuestiones pedagógicas surgen durante el periodo de prácticas, considerando esencial alternar contenidos teóricos adquiridos en la universidad con periodos de prácticas (Sevilla et al., 2017; Vélez et al., 2016). A pesar de que los resultados del estudio de Pegalajar y Colmenero (2014) manifestaron lo contrario, las actitudes y percepciones de los docentes entrevistados fueron más favorables hacia la inclusión y la diversidad en aquellos que no disponían de formación práctica sobre la educación inclusiva.

Finalmente, la diversidad funcional: física o motriz, visual, auditiva, intelectual y psíquica y, la neurodiversidad: TEA, dispraxia, dislexia, trastorno por déficit de atención o hiperactividad (TDAH), llevan implícitos diferentes aspectos humanos que se encuentran de manera cotidiana en las aulas educativas (Amador et al., 2021; Cabrera-Cuadros et al., 2021; Maldonado, 2018) y, desde el compromiso que tienen las universidades hacia la inclusión educativa, es esencial avanzar sobre conocimientos que desarrollen futuros docentes capacitados en la atención de las necesidades y demandas de todo el alumnado (Moriña y Cotán, 2017), resaltando que la educación inclusiva es una oportunidad que enriquece los métodos de enseñar y aprender (Medina, 2018).

2. Metodología

2.1 *Participantes*

Con la finalidad de analizar la presencia de contenidos relacionados con la inclusión educativa y atención a la diversidad en los grados de formación docente, se realizó una búsqueda online de todas las universidades españolas, públicas, privadas y centros adscritos, en las que se imparten los estudios que capacitan a los futuros docentes. Se tuvieron en cuenta todas las modalidades: presencial, online y semipresencial, durante el curso académico 2022-2023 y, se registraron en una base de datos el total de universidades españolas, 106 instituciones en las que se analizaron los grados en Educación Infantil y los grados en Educación Primaria, accediendo, con la muestra del estudio al 100% de la población.

Mediante las páginas web de cada universidad se accedió a los planes docentes y guías de estudio para analizar, documentalmente, cada asignatura de los mencionados grados. Para el análisis de los resultados se desarrolló una base de datos con un total de 10.459 planes de estudio pertenecientes a todos los grados de formación docente de las universidades españolas, de los cuales 5.365 son de grados de maestro en Educación Infantil y 5.094 de grados en maestros de Educación Primaria, resaltando que los planes de estudio que no se han analizado se ha debido a dos motivos: el enlace no estaba disponible o la web no facilitaba el acceso a la información.

2.2 *Instrumento*

El instrumento empleado para la recogida de los datos fueron diferentes hojas de cálculo de Excel, destinadas a la recopilación de datos generales concernientes a las instituciones, registrando las configuraciones y particularidades inherentes a los planes docentes de cada entidad universitaria.

2.3 *Procedimiento*

El proceso de recogida de datos sobre los términos relacionados con inclusión educativa y atención a la diversidad fue llevado a cabo mediante un enfoque de análisis

de contenido, el cual involucró la búsqueda y detección de los términos consignados en la Tabla 10. Estos términos se consideraron como posibles variables asociadas a la temática de estudio. Una vez identificados, se procedió a una lectura minuciosa y específica del contenido correspondiente, con el propósito de llevar a cabo su análisis y posterior clasificación.

Tabla 10

Términos de búsqueda en grados de Educación Infantil y Educación Primaria

Término en español	Término en euskera	Término en catalán	Término en inglés
Atención a la diversidad/ Diversidad/Diversidad educativa/Diversidad funcional	Aniztasunaren arreta/ Aniztasuna/ Hezkuntza Aniztasuna/ Dibertsitate funtzionala	Atenció a la diversitat/ Diversitat/Diversitat educativa/Diversitat funcional	Attention to diversity/ Educational diversity/diversity
Necesidades educativas/ Necesidades educativas especiales/ Necesidades educativas de apoyo/ Necesidades específicas de apoyo	Hezkuntza-premiak/ Hezkuntza-premia bereziak/ Laguntza-premia espezifikoak	Necessitats educatives/ Necessitats educatives especials/ Necessitats educatives de suport/ Necessitats específiques de suport	Attention to diversity/ Educational diversity/diversity
Dificultades de aprendizaje Alumnado con NEAE/estudiantes con NEAE	Ikasteko zailtasunak NEAE/ ikasleak NEAErekin	Dificultats d'aprenentatge Alumnat amb NEAE/estudiants amb NEAE	Learning difficulties Students with NEAE/students with NEAE
Inclusión educativa	hezkuntza inklusioa	Inclusió educativa	Educational inclusion

Fuente: Elaboración propia

Dentro de los diferentes análisis realizados, se consideraron los siguientes aspectos:

- El número de universidades que ofrecen los grados de maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria.
- La titularidad, pública o privada, de los centros educativos.
- La naturaleza de las asignaturas ofrecidas, de formación Básica, Obligatoria u Optativa.
- La cantidad de créditos asignados a dichas asignaturas.
- La presencia de contenidos formativos relacionados con los términos “atención a la diversidad” e “inclusión educativa” en los planes de estudio.

Un ejemplo de registro se presenta a continuación, donde se exhibe la frase extraída, el nombre de la universidad correspondiente, el grado en el que se imparte, el curso, el nombre de la asignatura, su naturaleza, el número de créditos asignados y, se culmina con el registro de la frase donde aparece el término, como se aprecia en la Tabla 11.

Tabla 11

Ejemplo de registro

Centro	Universidad	Grado	Asignatura	Créditos	Carácter	Duración	Curso	Término	Mención	Cita
Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología	Universidad de Córdoba	Grado en Educación Primaria	Psicología de la Personalidad	6	Formación básica	Semestral	2º	Dificultades de aprendizaje	Competencias	<i>"CM1.4 Identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento."</i>

Fuente: Elaboración propia

3. Resultados

En el presente estudio se analizaron datos relacionados con la formación de futuros docentes en grados de Educación Infantil y Educación Primaria en diversas comunidades autónomas de España. Los términos considerados incluyen "atención a la diversidad", "ANEAE", "dificultades de aprendizaje" e "inclusión educativa". A través de un análisis cuantitativo, se exploran las variaciones regionales y, las diferencias ente los grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

La Tabla 12 presenta una síntesis representativa de la distribución cuantitativa de centros educativos que ofrecen formación para futuros docentes en España. En este contexto, se identifica un total de 106 instituciones académicas que desempeñan un papel crucial en la preparación de profesionales en el ámbito educativo. Este recuento sistemático proporciona una visión integral de la infraestructura formativa existente en el país, subrayando la diversidad y amplitud de las instituciones comprometidas con el desarrollo de futuros docentes, aspecto fundamental para la mejora continua del sistema educativo.

Tabla 12

Centros universitarios con grados en Educación Infantil y Educación Primaria en España

Centro	Universidad
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (Madrid)	Universidad Pontificia Comillas
Nebrija Global Campus	Universidad Antonio de Nebrija
Campus Virtual	Universidad a distancia de Madrid
Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle (Madrid)	Universidad Autónoma de Madrid
Magisterio	Universidad CEU San Pablo Madrid
Facultad de Ciencias Sociales y de la Educación (Villanueva de la Cañada)	Universidad Camilo José Cela
Facultad de Ciencias Sociales (Villaviciosa de Odón)	Universidad Europea de Madrid
Facultad de Formación de Profesorado y Educación (Madrid)	Universidad Autónoma de Madrid
Centro Universitario Cardenal Cisneros	Universidad de Alcalá de Henares

Centro de Enseñanza Superior Villanueva (Madrid)	Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Ciencias de la Educación (Pozuelo de Alarcón)	Universidad Francisco de Vitoria
Escuela Universitaria de Magisterio ESCUNI (Madrid)	Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (Fuenlabrada)	Universidad Rey Juan Carlos
Facultad de Estudios Sociales (Madrid)	Universidad Alfonso X el Sabio
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (Vicálvaro)	Universidad Rey Juan Carlos
Facultad de las Artes y las Letras (Madrid)	Universidad Antonio de Nebrija
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (Móstoles)	Universidad Rey Juan Carlos
Facultad de Educación (Madrid)	Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación (Madrid)	Universidad Nacional de Educación a Distancia
Facultad de Educación (Guadalajara)	Universidad de Alcalá de Henares
Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco (Madrid)	Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación (Valencia)	Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (Castellón)	Universidad Jaume I
Florida Universitaria (Catarroja)	Universidad de Valencia
Facultad de Magisterio Ausias March (Valencia)	Universidad de Valencia
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación (Valencia)	Universidad CEU Cardenal Herrera
Facultad de Educación (San Vicent del Raspeig)	Universidad de Alicante
Centro de Magisterio Inmaculada (Granada)	Universidad de Granada
Escuela Universitaria de Magisterio (Sagrado Corazón) (Córdoba)	Universidad de Córdoba
Facultad de Ciencias de la Educación (Málaga)	Universidad de Málaga
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	Universidad de Jaén
Facultad de Ciencias de la Educación (Puerto Real)	Universidad de Cádiz
Facultad de Ciencias de la Educación (Granada)	Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación (Huelva)	Universidad de Huelva
Facultad de Ciencias de la Educación (Almería)	Universidad de Almería
Facultad de Ciencias de la Educación (Sevilla)	Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación (Córdoba)	Universidad de Córdoba
Escuela Universitaria de Magisterio Virgen de Europa (La Línea de la Concepción)	Universidad de Cádiz
Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola (Bormujos)	Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Educación	Universidad Loyola
Centro de Magisterio (Antequera)	Universidad de Málaga
Escuela Magisterio de Úbeda	Universidad de Jaén
Centro de Estudios Universitarios Francisco Maldonado (Osuna)	Universidad de Sevilla
Facultad de Educación, Traducción y Ciencias Humanas (Vic)	Universidad de Vic
Campus Terre de l'Ebre	Universitat Rovira i Virgili
Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte Blanquerna (Barcelona)	Universitat Ramon Llull
Facultad de Educación y Psicología (Girona)	Universidad de Girona
Facultad de Educación (Barcelona)	Universidad Internacional de Cataluña
Facultad de Educación (Barcelona)	Universidad de Barcelona
Facultad de Ciencias de la Educación (Lleida)	Universidad de Lleida
Facultad de Ciencias de la Educación (Cerdanyola del Vallès)	Universidad Autónoma de Barcelona
Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (Tarragona)	Universitat Rovira i Virgili
Facultad de Humanidades (Barcelona)	Universidad Internacional de Cataluña
Intituto del Teatro – ESAD Barcelona	Escuelas de Arte y Diseño de Cataluña
Facultad de Educación (Santander)	Universidad de Cantabria
Facultad de Educación (Murcia)	Universidad de Murcia

Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (Murcia)	Universidad Católica San Antonio de Murcia
ISEN Formación Universitaria (Cartagena)	Universidad de Murcia
Facultad de Letras y de la Educación (Logroño)	Universidad de la Rioja
Escuela Universitaria de Educación (Palencia)	Universidad de Valladolid
Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora	Universidad de Salamanca
Facultad de Educación y Trabajo Social (Valladolid)	Universidad de Valladolid
Facultad de Educación (Salamanca)	Universidad de Salamanca
Escuela Universitaria de Educación (Soria)	Universidad de Valladolid
Escuela Universitaria de Magisterio Luis Vives (Salamanca)	Universidad Pontificia de Salamanca
Facultad de Humanidades y Educación (Burgos)	Universidad de Burgos
Facultad de Educación (León)	Universidad de León
Escuela Universitaria de Magisterio (Segovia)	Universidad de Valladolid
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales	Universidad Isabel I
Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila	Universidad de Salamanca
Centro Cultural Santa Ana (Almendralejo)	Universidad de Extremadura
Facultad de Educación (Badajoz)	Universidad de Extremadura
Facultad de Formación del Profesorado (Cáceres)	Universidad de Extremadura
Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca (Huesca)	Universidad de Zaragoza
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Teruel)	Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación (Zaragoza)	Universidad de Zaragoza
Facultad de Formación del Profesorado y Educación (Oviedo)	Universidad de Oviedo
Facultad Padre Ossó (Oviedo)	Universidad de Oviedo
Facultad de Formación del Profesorado (Las Palmas de Gran Canaria)	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Estructura Teleformación ULPGC (Las Palmas de Gran Canaria)	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
Facultad de Educación (La Laguna)	Universidad de La Laguna
E.U. Magisterio de Vitoria-Gasteiz	Universidad del País Vasco
E.U. Magisterio de Bilbao	Universidad del País Vasco

Capítulo 4 | Análisis de la formación docente en educación inclusiva: un enfoque de los planes de estudio de grados en España

E.U. Magisterio de Donostia San Sebastián	Universidad del País Vasco
Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari de Bilbao	Universidad del País Vasco
Facultad de Psicología y Educación (Bilbao)	Universidad de Deusto
Facultad de Psicología y Educación (San Sebastián)	Universidad de Deusto
Facultad de Educación (Toledo)	Universidad de Castilla la Mancha
Escuela U. Magisterio (Ciudad Real)	Universidad de Castilla la Mancha
Escuela U. Magisterio (Albacete)	Universidad de Castilla la Mancha
Facultad de Educación (Cuenca)	Universidad de Castilla la Mancha
Facultad de Educación (Guadalajara)	Universidad de Alcalá de Henares
Facultad de Ciencias de la Educación (Ourense)	Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la Educación (A Coruña)	Universidad da Coruña
Facultad de Ciencias de la Educación (Santiago de Compostela)	Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte (Pontevedra)	Universidad de Vigo
Facultad de Formación del Profesorado (Lugo)	Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Filología y Traducción (Vigo)	Universidad de Vigo
EU de Magisterio María Sedes Sapientiae (Vigo)	Universidad de Vigo
Facultad de Educación (Palma de Mallorca)	Universidad de las Islas Baleares
Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez (Palma de Mallorca)	Universidad de las Islas Baleares
Facultad de Filosofía y Letras (Pamplona)	Universidad de Navarra
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales (Pamplona)	Universidad Pública de Navarra
Facultad de Educación y Psicología	Universidad de Navarra
Facultad de Educación y Humanidades (Melilla)	Universidad de Granada
Facultad de Educación y Humanidades (Ceuta)	Universidad de Granada

Fuente: Elaboración propia

La distribución de centros universitarios en España, considerando las 17 comunidades autónomas y las dos ciudades autónomas, Ceuta y Melilla, pueden apreciarse en la Tabla 13 junto con la titularidad del conjunto de las instituciones, diferenciándolas entre públicas y privadas. La disposición estructurada de estos datos proporciona una visión detallada de la geografía educativa en el país.

Las comunidades autónomas que destacan por su densidad educativa en formación de futuros docentes, evaluada a través del número de centros universitarios, incluyen a la Comunidad de Madrid con 21 centros, reflejando una sólida infraestructura educativa. Asimismo, Andalucía con 16 centros evidencia un compromiso significativo con la oferta educativa en formación docente, mientras que Cataluña y Castilla y León, ambas con 11 centros, presentan un número de centros educativos considerable. En contraste, regiones como Cantabria, La Rioja, Comunidad Autónoma de Ceuta, y Comunidad Autónoma de Melilla, registran un número más bajo de centros, indicando una menor densidad educativa en estas áreas.

En cuanto a la distribución por titularidad, predominan los centros públicos en la mayoría de las comunidades autónomas, como Andalucía y Galicia. La Comunidad de Madrid, Cataluña, Extremadura y Castilla y León muestran una proporción equitativa entre centros públicos y privados, demostrando diversidad en la oferta educativa. Por otro lado, la Comunidad Valenciana presenta una mayor proporción de centros privados en comparación con otras regiones.

Tabla 13

Titularidad de los centros por comunidades autónomas

Comunidades	Carácter		Total
	Público	Privado	
Andalucía	15	1	16
Aragón	3	0	3
Canarias	3	0	3
Cantabria	1	0	1
Castilla la Mancha	5	0	5
Castilla y León	8	3	11
Cataluña	5	6	11
Comunidad Autónoma de Ceuta	1	0	1
Comunidad Autónoma de Melilla	1	0	1
Comunidad de Madrid	12	9	21
Comunidad Foral de Navarra	2	1	3
Comunidad Valenciana	4	2	6
Extremadura	2	1	3
Galicia	7	0	7
Islas Baleares	2	0	2
La Rioja	0	1	1
País Vasco	4	2	6
Principado de Asturias	2	0	2
Región de Murcia	2	1	3

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta los resultados de la Tabla 14, se puede observar la presencia de términos relacionados con la formación de futuros docentes, impartida en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, considerando su distribución en las diversas comunidades autónomas de España. Este enfoque permite apreciar las variaciones regionales en la formación docente en el contexto educativo español, destacando que la muestra se redujo a un total de 87 centros, debido a la imposibilidad de acceso en 19, por no poder realizar el análisis en ellos.

Sobre el término “atención a la diversidad”, la Comunidad de Madrid presenta el mayor número de registros (n=493), seguido de Cataluña (n=265) y Galicia (n=257). Las comunidades que registran una menor presencia son Cantabria, La Rioja, y Comunidad de Murcia.

En relación al término “ANEAE”, el mayor registro se recoge en la Comunidad de Madrid (n=623), seguido de Cataluña (n=206) y Galicia (n=279), por otro lado, con menor presencia, Cantabria y La Rioja, las cuales no presentan registros.

Teniendo en cuenta el término “dificultades de aprendizaje”, la Comunidad de Madrid vuelve a tener un mayor número de registros (n=346), seguido por Cataluña (n=83) y Castilla y León (n=132). En menor presencia, Cantabria, La Rioja y Comunidad de Murcia sin registros.

Por último, sobre el término “inclusión educativa”, nuevamente la Comunidad de Madrid es quien más registros muestra (n=293), seguido de Cataluña (n=87) y Castilla y León (n=71), mientras que con una menor presencia, encontramos: Cantabria, La Rioja y Comunidad de Murcia, nuevamente sin valores registrados.

Por un lado, la Comunidad de Madrid destaca en todos los términos analizados: “atención a la diversidad”, “ANEAE”, “dificultades de aprendizaje” e “inclusión educativa”. Por otro lado, Cantabria y La Rioja muestran cifras más bajas en la mayoría de los términos, mientras que la Comunidad de Murcia no registra en todos los términos, solo presenta datos en los términos asociados a “ANEAE”.

Tabla 14

Presencia de términos en función de las comunidades autónomas

Comunidades	Atención a la diversidad	ANEAE	Dificultades de aprendizaje	Inclusión educativa
Andalucía	305	815	118	117
Aragón	327	177	117	69
Canarias	52	51	10	11
Cantabria	0	41	0	0
Castilla la Mancha	135	129	50	21
Castilla y León	136	179	132	71
Cataluña	265	206	83	87
Comunidad Autónoma de Ceuta	58	78	14	16
Comunidad Autónoma de Melilla	58	78	14	16
Comunidad de Madrid	493	623	346	293
Comunidad Foral de Navarra	124	116	17	29
Comunidad Valenciana	48	229	52	28
Extremadura	42	33	12	12
Galicia	257	279	62	31
Islas Baleares	28	26	8	65
La Rioja	0	0	0	0
País Vasco	93	75	33	60
Principado de Asturias	150	162	36	14
Región de Murcia	0	256	0	0

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 15 se observan un total de 10.459 asignaturas analizadas en el contexto de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. De manera desglosada, se observa que 5.365 asignaturas corresponden a los grados de Educación Infantil, mientras que los grados de Educación Primaria presentan 5.094 asignaturas. Este equilibrio en la distribución sugiere una atención equitativa hacia ambas etapas educativas.

Tabla 15

Recuento total de las asignaturas analizadas

Total de asignaturas analizadas	Grados de Educación Infantil	Grados de Educación Primaria
10.459	5.365	5.094

Fuente: Elaboración propia

Para conocer el total de registros en función de los diferentes términos, en la Tabla 16 se observan los totales obtenidos en los grados de formación docente analizados:

- Los términos relacionados con “ANEAE” constituyen el mayor porcentaje de registros del análisis, (n=3.553; %=33.97), indicando un enfoque central en la preparación docente para enfrentar una amplia gama de requerimientos educativos.
- “Atención a la diversidad” es el segundo término con mayores registros del contenido analizado, (n=2.571; %=24.58), representando un compromiso substancial con la preparación de docentes para abordar la heterogeneidad en las aulas, resaltando la importancia asignada a la adaptación pedagógica para atender las necesidades particulares de cada estudiante.
- Los términos asociados a “dificultades de aprendizaje” presentan un porcentaje inferior en el análisis, (n=1.104; %=10.55). Se evidencia un esfuerzo más bajo en la formación de contenidos, con estrategias para identificar y abordar desafíos en el aprendizaje de los estudiantes.
- El porcentaje sobre “inclusión educativa” (n=940; %=0.89) es menor, a pesar de que existe un compromiso real con la creación de entornos educativos inclusivos.

Estos datos, sobre la formación en los grados, reflejan un compromiso integral en la preparación de docentes, capaces de abordar la diversidad en las aulas y responder a las necesidades individuales de los estudiantes.

Tabla 16

Recuento total de los términos

Atención a la diversidad		ANEAE		Dificultades de aprendizaje		Inclusión educativa	
%	N	%	N	%	N	%	N
24.58	2.571	33.97	3.553	10.55	1.104	0.89	940

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta la tipología de los centros universitarios, ya sean públicos o privados, en la Tabla 17 se recogen los datos obtenidos sobre su relación con los términos

“atención a la diversidad”, “ANEAE”, “dificultades de aprendizaje” e “inclusión educativa”.

En los centros públicos, los datos sobre “atención a la diversidad” (n=2.197; %=21) indican formación hacia la adaptación pedagógica. Los términos relacionados con “ANEAE” (n=3.137; %=29.99) muestran presencia de formación para poder atender las distintas demandas educativas de los estudiantes. La preparación en “dificultades de aprendizaje” (n=826; %=7.89), refleja formación sobre los docentes, con estrategias para afrontar desafíos en el proceso de aprendizaje. Finalmente, “inclusión educativa”, representada con (n=693; %=6.62) registros, indica un compromiso con la creación de ambientes educativos inclusivos en centros públicos.

En contraste, en los centros privados, “atención a la diversidad” muestra (n=374; %=3.57) valores, sugiriendo una atención más específica en comparación con los centros públicos. Los términos relacionados con “ANEAE” presentan (n=416; %=3.97) valores, mostrando una formación docente a las demandas particulares de los estudiantes en este contexto. La formación en “dificultades de aprendizaje” abarca (n=278; %=2.65) registros, recibiendo formación en menor proporción. Por último, “inclusión educativa”, representada por (n=247; %=2.36), refleja un esfuerzo para abordar este aspecto, aunque con un enfoque más moderado en centros privados.

Estos datos ofrecen una diferenciación clara en el énfasis de la formación docente entre centros públicos y privados, proporcionando percepciones pedagógicas en ambos contextos educativos.

Tabla 17

Recuento de los términos por titularidad

Tipología	Atención a la diversidad		ANEAE		Dificultades de aprendizaje		Inclusión educativa	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Públicos	21	2.197	29.99	3.137	7.89	826	6.62	693
Privados	3.57	374	3.97	416	2.65	278	2.36	247

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 18, teniendo en cuenta los datos registrados en el grado de Educación infantil, en el contexto de los centros públicos se destaca un compromiso notable con la adaptación pedagógica, teniendo en cuenta los registros (n=1.224; %=22.81) sobre los términos relacionados con “atención a la diversidad”. Asimismo, se registran valores sobre los términos relacionados con “ANEAE” (n=1.643; %30.62), mostrando formación sobre los futuros docentes para la atención de los estudiantes. Sobre los términos relacionados con “dificultades de aprendizaje” (n=377; %=7.02) e “inclusión educativa” (n=390; %=7.26), se aprecia una menor preparación docente para abordar retos en el proceso de enseñanza-aprendizaje relacionados con estos términos.

En el ámbito de los centros privados se observa un enfoque más focalizado, aunque proporcionalmente menor. “Atención a la diversidad” presenta menor número de registros (n=231; %=4.3) en comparación con los centros públicos. Los términos relacionados con “ANEAE” (n=252; %4.69), “dificultades de aprendizaje” (n=142; %=2.64), e “inclusión educativa” (n=144; %=2.68), muestran una menor formación en centros privados sobre los grados de Educación Infantil.

Tabla 18

Recuento total de los términos por titularidad de los centros sobre los grados de Educación Infantil

Titularidad	Atención a la diversidad		ANEAE		Dificultades de aprendizaje		Inclusión educativa	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Públicos	22.81	1.224	30.62	1.643	7.02	377	7.26	390
Privados	4.30	231	4.69	252	2.64	142	2.68	144

Fuente: Elaboración propia

En relación a la presencia de términos en los grados de Educación Primaria, en la Tabla 19 se observa que los centros públicos enfatizan en “atención a la diversidad” con (n=973; %=19.1), formando a los futuros docentes para llevar a cabo adaptaciones pedagógicas en aulas diversas. Además, los datos (n=1.494; %29.32) recogidos sobre “ANEAE” evidencian formación sobre estos contenidos. Los términos “dificultades de

aprendizaje” (n=449; %=8.81) e “inclusión educativa” (n=303; %=5.94) complementan este enfoque integral pero en menor medida.

Por otro lado, en los centros privados, aunque también se abordan estos aspectos, los porcentajes son menores: “atención a la diversidad” (n=143; %=2.80), “ANEAE” (n=164; %=3.21), “dificultades de aprendizaje” (n=136; %=2.66), e “inclusión educativa” (n=103; %=2.02). Esto sugiere un enfoque más focalizado pero proporcionalmente menor en los centros privados en relación con la formación en Educación Primaria.

Tabla 19

Recuento total de términos por titularidad de los centros en los grados de Educación Primaria

Tipología	Atención a la diversidad		ANEAE		Dificultades de aprendizaje		Inclusión educativa	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Públicos	19.1	973	29.32	1.494	8.81	449	5.94	303
Privados	2.80	143	3.21	164	2.66	136	2.02	103

Fuente: Elaboración propia

A continuación, la Tabla 20 proporciona un análisis detallado de la presencia de términos relacionados con la formación docente en función de los años de los grados analizados, Educación Infantil y Educación Primaria.

En el primer año, se observa una importante dedicación a “atención a la diversidad” (n=471; %=26.21) y “ANEAE” (n=662; %=36.83), evidenciando un enfoque inicial en adaptar la formación docente para abordar la diversidad en el aula. Las cifras disminuyen en años posteriores, aunque “inclusión educativa” muestra un incremento en el segundo año sobre (n=223; %=12.4) del primer año, antes de descender en los siguientes. “Dificultades de aprendizaje” es el término con menor porcentaje (n=175; %=9.73). Sobre el segundo año, se aprecia un pequeño aumento en “atención a la diversidad” (n=615; %=30.37), “ANEAE” (n=764; %=37.72) y en “dificultades de aprendizaje” (n=306; %=15.11), señalando posiblemente una mayor profundización en estas áreas. “inclusión educativa” alcanza su punto máximo en este año con un (n=306; %=12.69).

El tercer año muestra (n=585; %=23.21) sobre “atención a la diversidad”, un (n=817; %=32.42) en “ANEAE”, y un (n=295; %=11.7) en “dificultades de aprendizaje y los términos relacionados con “inclusión educativa” disminuyen presentando un (n=142; %=5.63). Por último, en el cuarto año “ANEAE” muestra el porcentaje de presencia más alto el relación al resto de términos (n=1.310; %=31.84), seguido de “atención a la diversidad” (n=900; %=21.8). Los términos “dificultades de aprendizaje” e “inclusión educativa” presentan un valor inferior a 10%.

Tabla 20

Presencia de los términos en función de los años en los dos grados

Cursos	Atención a la diversidad		ANEAE		Dificultades de aprendizaje		Inclusión educativa	
	%	N	%	N	%	N	%	N
1º	26.21	471	36.83	662	9.73	175	12.4	223
2º	30.37	615	37.72	764	15.11	306	12.69	257
3º	23.21	585	32.42	817	11.7	295	5.63	142
4º	21.87	900	31.84	1.310	7.97	328	7.72	318

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 21 proporciona información sobre la presencia de términos relacionados con la formación docente en función de los años en el grado de Educación Infantil.

En el primer año, el mayor porcentaje se refleja en los términos relacionados con “ANEAE” (n=389; %=43.31), seguido de (n=281; %=31.29) en los términos de “atención a la diversidad”, indicando así formación en estos contenidos relacionados. Sobre los términos vinculados con “inclusión educativa” se han registrado (n=111; %=12.36) y, en menor porcentaje, se encuentra “dificultades de aprendizaje” (n=79; %=8.79). Sobre el segundo año se observa un incremento en “atención a la diversidad” (n=359; %=35.47), y en “inclusión educativa” (n=158; %=15.61). El porcentaje de “ANEAE” se mantiene y, destaca el aumento en los términos relacionados con “dificultades de aprendizaje” (n=441; %=43.57), reflejando una mayor profundización en contenidos relacionados con estos términos.

Continuando, en el tercer año, los datos registrados revelan un descenso en todos los términos, “atención a la diversidad” baja (n=340; %=26.50), “ANEAE” (n=468;

%=36.47), “dificultades de aprendizaje” (n=147; %=11.45) e “inclusión educativa” también baja (n=81; %=6.31). Para finalizar, en el cuarto año el porcentaje de presencia de los términos sigue descendiendo, menos en los términos relacionados con “inclusión educativa”, donde el porcentaje sube (n=184; %= 8.47).

Tabla 21

Presencia de los términos en función de los años en el grado de Educación Infantil

Cursos	Atención a la diversidad		ANEAE		Dificultades de aprendizaje		Inclusión educativa	
	%	N	%	N	%	N	%	N
1º	31.29	281	43.31	389	8.79	79	12.36	111
2º	35.47	359	43.57	441	14.92	151	15.61	158
3º	26.5	340	36.47	468	11.45	147	6.31	81
4	21.86	475	27.48	597	6.53	142	8.47	184

Fuente: Elaboración propia

Sobre los grados de Educación Primaria, en la Tabla 22 puede apreciarse que el término con mayor frecuencia en el primer año, se corresponde con los registros (n=273; %=30.3) de “ANEAE”, destacando el aumento considerable de términos relacionados con “inclusión educativa” en el segundo año (n=999; %=98.61), e indicando una formación que permitirá a los docentes cubrir las posibles necesidades presentes en el aula.

No obstante, en el tercer año los porcentajes de términos ligados con “ANEAE” e “inclusión educativa” descienden (n=349; %=28.88) y (n=61; %=4.93), respectivamente, aunque en el último curso vuelen a tener un breve aumento. Sobre el resto de términos, durante los 4 años se mantienen, “atención a la diversidad” en torno a un 20% y, “dificultades de aprendizaje”, sobre un 10%.

Tabla 22

Presencia de los términos en función de los años en el grado de Educación Primaria

Cursos	Atención a la diversidad		ANEAE		Dificultades de aprendizaje		Inclusión educativa	
	%	N	%	N	%	N	%	N
1º	21.12	190	30.36	273	10.67	96	12.45	112
2º	25.27	256	31.88	323	15.30	155	98.61	999
3º	19.8	245	28.21	349	11.96	148	4.93	61
4	21.88	425	36.71	713	9.57	186	6.9	134

Fuente: Elaboración propia

En los diferentes análisis también se han teniendo en cuenta los créditos de las asignaturas en los que se han registrado la presencia de los diferentes términos analizados en ambos grados, como se recoge en la Tabla 23.

En el caso de los créditos inferiores a 6, se aprecia una baja presencia de términos, “atención a la diversidad” (n=298; %=2.84) y “ANEAE” (n=405; %=3.87), siendo los más destacados. La formación en dificultades de aprendizaje e inclusión educativa es escasa en este rango.

Teniendo en cuenta las asignaturas con 6 créditos, se registra un aumento en los términos, destacando “atención a la diversidad” (n=1.884; %=18.01) y “ANEAE” (n=2.699; %= 25.8). La formación en “dificultades de aprendizaje” (n=946; %=9.04) e “inclusión educativa” (n=777; %=7.42) también alcanzan su mayor registro en este nivel de créditos.

Referente a las asignaturas con más de 6 créditos, la aparición de términos disminuye nuevamente, siendo “atención a la diversidad” (n=389; %=3.71) y “ANEAE” (n=449; %=4.29) los términos con mayores registros. Nuevamente se registran niveles bajos de formación en los términos relacionados con “dificultades de aprendizaje” e “inclusión educativa”.

Tabla 23

Presencia de términos en función de los créditos en los dos grados

Créditos	Atención a la diversidad		ANEAE		Dificultades de aprendizaje		Inclusión educativa	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Menos de 6	2.84	298	3.87	405	0.53	56	0.82	86
6	18.01	1.884	25.8	2.699	9.04	946	7.42	777
Más de 6	3.71	389	4.29	449	0.97	102	0.73	77

Fuente: Elaboración propia

En los grados de formación de Educación Infantil, sobre las asignaturas de créditos inferiores a 6, se observa una presencia relativamente baja de términos, el menor porcentaje (n=34; %=0.63) son los registros realizados sobre los términos relacionados con “dificultades de aprendizaje”, mientras que el porcentaje más alto, se lleva a cabo en

“ANEAE” (n=189; %=3.52). Continuando con el análisis en función de los créditos, en la Tabla 24 se registra un aumento en las asignaturas de 6 créditos, “atención a la diversidad” (n=1.090; %=20.31) y “ANEAE” (n=1.509; %=28.01). La formación en “dificultades de aprendizaje” (n=441; %=8.21) y en “inclusión educativa” (n=436; %=8.12) siguen registrando un porcentaje menor a 10%. Para finalizar, sobre las asignaturas de más de 6 créditos, la presencia de todos los términos analizados disminuye en todos ellos hasta llegar a estar por debajo del 5%.

Tabla 24

Presencia de términos en función de los créditos en Educación Infantil

Créditos	Atención a la diversidad		ANEAE		Dificultades de aprendizaje		Inclusión educativa	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Menos de 6	3.42	184	3.52	189	0.63	34	1.04	56
6	20.31	1.090	28.01	1.503	8.21	441	8.12	436
Más de 6	3.37	181	3.78	203	0.82	44	0.78	42

Fuente: Elaboración propia

En los grados de Educación Primaria se contemplan resultados similares a los de Educación Infantil, como puede apreciarse en la Tabla 25. La presencia de los términos analizados en las asignaturas con menos de 6 créditos, es muy reducida, con sus mayores registros en “atención a la diversidad” (n=114; %=2.23) y “ANEAE” (n=21; %=4.24). En la misma línea se registran datos en las asignaturas de más de 6 créditos, con un ligero aumento en los porcentajes y, volviendo a ser, los términos relacionados con “dificultades de aprendizaje” e “inclusión educativa”, los que muestran porcentajes más bajos.

No obstante, en las asignaturas con 6 créditos se registra un aumento en el registro de términos, “atención a la diversidad” (n=794; %=15.58) y “ANEAE” (n=1.196; %=23.47), son los que tienen mayores registros en la formación de los grados en Educación Primaria.

Tabla 25

Presencia de términos en función de los créditos en Educación Primaria

Créditos	Atención a la diversidad		ANEAE		Dificultades de aprendizaje		Inclusión educativa	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Menos de 6	2.23	114	4.24	216	0.43	22	0.58	30
6	15.58	794	23.47	1.196	9.91	505	6.69	341
Más de 6	4.08	208	4.82	246	1.13	58	0.68	35

Fuente: Elaboración propia

Los resultados registrados en función de la presencia de términos, en relación al tipo de asignatura en los dos grados quedan recogidos en la Tabla 26. En asignaturas de formación básica destacan “atención a la diversidad” (n=669; %=6.68) y “ANEAE” (n=969; %=9.26). Los términos para la formación en “dificultades de aprendizaje” (n=294; %=2.81) e “inclusión educativa” (n=380; %=3.63) son más limitados en este tipo de asignaturas.

En asignaturas obligatorias, se registra un aumento de términos en, “atención a la diversidad” (n=943; %=9.01) y “ANEAE” (n=1.555; %=14.86). La formación en “dificultades de aprendizaje” e “inclusión educativa” aumenta pero siguen estando por debajo de 5%. Para finalizar, en asignaturas optativas la presencia de términos es similar a las obligatorias, pero con un breve descenso en todos los menos en los relacionados con “inclusión educativa”, aumentando ligeramente un 0.63%.

Tabla 26

Resultados por término en relación al tipo de la asignatura en los dos grados

Tipo	Atención a la diversidad		ANEAE		Dificultades de aprendizaje		Inclusión educativa	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Básica	6.68	699	9.26	969	2.81	294	3.63	380
Obligatoria	9.01	943	14.86	1.555	4.37	458	2.36	247
Optativa	8.88	929	12.92	1.352	3.36	352	2.99	313

Fuente: Elaboración propia

Sobre el tipo de asignatura en los grados de formación docente en Educación Infantil, en la Tabla 27, la mayor presencia de términos en las asignaturas de formación básica se ha registrado en “ANEAE” (n=622; %=1.59), el resto de ellos registran datos menores a 10%, como sucede en los datos obtenidos en las asignaturas optativas y

obligatorias, los cuales son similares, destacando los registros con menores frecuencias en “dificultades de aprendizaje” y en “inclusión educativa”.

Este análisis revela que, al igual que en el caso de los dos grados, las asignaturas obligatorias y optativas manifiestan una presencia muy reducida de términos en comparación con las asignaturas de formación básica, indicando que la formación de los futuros docentes en áreas cruciales como la educación inclusiva presenta sus mayores registros en los términos “atención a la diversidad” y “ANEAE”, pero en el tipo de asignaturas optativas.

Tabla 27

Resultados por término en relación al tipo de la asignatura en el grado de Educación Infantil

Tipo	Atención a la diversidad		ANEAE		Dificultades de aprendizaje		Inclusión educativa	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Básica	8.46	454	11.59	622	3.28	176	4.17	224
Obligatoria	9.15	491	11.87	637	3.65	196	2.47	133
Optativa	9.50	510	11.85	636	2.73	147	3.29	177

Fuente: Elaboración propia

Finalizando los análisis de la presencia de términos relacionados con inclusión educativa y atención a la diversidad en los grados de formación docente en España, en la Tabla 28 se muestran los registros en función del tipo de asignatura en los grados de Educación Primaria.

En las asignaturas básicas, también se advierte una presencia baja de los términos, siendo “ANEAE” el que presenta el porcentaje más alto (n=347; %=6.81). La formación en asignaturas obligatorias registra un aumento de los mismos, “ANEAE” con (n=595; %=11.68), “atención a la diversidad” con (n=452; %=8.87), “dificultades de aprendizaje” con (n=262; %=5.14) y, por último, “inclusión educativa” con (n=114; %=2.23). Finalizando, en las asignaturas optativas la presencia de términos es similar a las obligatorias, con un mayor registro en “ANEAE” (n=716; %=14.05) y el menor en “inclusión educativa” (n=136; %=2.66).

Tabla 28

Resultados por término en relación al tipo de la asignatura en el grado de Educación Primaria

Tipo	Atención a la diversidad		ANEAE		Dificultades de aprendizaje		Inclusión educativa	
	%	N	%	N	%	N	%	N
Básica	4.80	245	6.81	347	2.31	118	3.06	156
Obligatoria	8.87	452	11.68	595	5.14	262	2.23	114
Optativa	8.22	419	14.05	716	4.02	205	2.66	136

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión

El análisis de los planes de estudio de los diferentes grados de formación de futuros docentes en España, grado de Educación Infantil y grado de Educación Primaria, pone de manifiesto la importancia que recae sobre la formación de los mismos en contenidos relacionados con la inclusión educativa y la atención a la diversidad, dejando reflejada la falta de homogeneidad en las diferentes universidades (Latorre et al., 2009; Pañellas y Palau, 2012).

Leiva et al., (2019) consideran relevante la necesidad de una formación sólida en el ámbito de las universidades para garantizar la calidad de la educación inclusiva. Los resultados obtenidos, a través de un análisis detallado de los planes de estudio de todas las facultades españolas, 106, corroboran las preocupaciones planteadas por González et al., (2016) y Palomer y López, (2016) sobre la formación de los futuros docentes en inclusión educativa. En particular, se ha observado que el porcentaje de programas que incluyen contenidos específicos sobre inclusión educativa varía de una universidad a otra. Por ejemplo, en las universidades de la Comunidad de Madrid se ha identificado un enfoque más integral, estas presentan un mayor porcentaje de programas que incorporan contenidos relevantes para la formación en inclusión educativa y atención a la diversidad. Sin embargo, las universidades de las comunidades de Cantabria y La Rioja son las que menos registros presentan, destacando la Región de Murcia, que tan solo presenta registros sobre los términos relacionados con “necesidades educativas”,

considerando insuficiente la formación desde algunas instituciones universitarias (Medina, 2017).

Estas diferencias sugieren la necesidad de un esfuerzo coordinado para estandarizar la inclusión de contenidos sobre atención a la diversidad en los planes de formación de maestros en todas las comunidades autónomas de España (Medina, 2021). Los resultados de Álvarez y Buenestado (2015) destacaron los beneficios de una formación más sólida en este ámbito, tanto para los futuros docentes como para la sociedad en general. Por lo tanto, los resultados del presente estudio respaldan la importancia de una revisión y mejora de los currículos de formación docente en el contexto de la inclusión educativa y la atención diversidad en las aulas.

Además de la variabilidad de la presencia de los términos relacionados con la inclusión educativa y la atención a la diversidad en los contenidos sobre inclusión educativa, los resultados también muestran la diversidad en las metodologías de enseñanza utilizadas en estos programas académicos. Manso y Valle, (2013) han subrayado la importancia de abordar la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes en la formación de maestros. En nuestra revisión, encontramos que algunas universidades como las de la Comunidad de Madrid, Cataluña y Galicia enfatizan activamente enfoques pedagógicos inclusivos, como la diferenciación curricular y estrategias para atender al ANEAE, mientras que otras, Comunidad de Cantabria, La Rioja y la Región de Murcia parecen dar menos prioridad a estas metodologías (Leiva et al., 2019).

La falta de uniformidad en la formación docente con respecto a la inclusión educativa, plantea cuestiones críticas sobre la preparación de los futuros maestros para afrontar desafíos en aulas cada vez más diversas. Esto es particularmente relevante en el contexto actual, en el que la educación inclusiva es un principio central en la política educativa de España. Teniendo en cuenta lo establecido en la UNESCO (2018), es relevante enfatizar la importancia de la inclusión educativa como un derecho humano fundamental, y la UE ha instado a los estados miembros, incluyendo España, a promover prácticas educativas inclusivas (Arnaiz et al., 2019).

La revisión de los planes docentes de formación de maestros en España en relación a la inclusión educativa y atención a la diversidad es un tema de importancia

crítica. Nuestro estudio resalta la necesidad de una mayor coherencia y consistencia en los programas académicos, así como la importancia de una formación docente sólida y uniforme en estas áreas, para garantizar la implementación exitosa de la educación inclusiva en el sistema educativo español (Cabrera-Cuadros et al., 2021).

En el contexto de la formación de maestros en España, es fundamental destacar la relevancia de las leyes y regulaciones vigentes que enfatizan la inclusión educativa y la atención del ANEAE. La Ley Orgánica 2/2006, de Educación, y más recientemente, la Ley Orgánica 3/2020, de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), establecen un marco legal sólido que promueve la igualdad de oportunidades en la educación y, obligan a considerar las necesidades individuales de los estudiantes, incluyendo aquellos con ANEAE.

Estas leyes establecen las bases para una educación inclusiva en España y, subrayan la importancia de proporcionar apoyo y recursos adecuados a los ANEAE. La formación de maestros debe estar alineada con estos principios legales, garantizando que los futuros educadores estén debidamente preparados para atender las necesidades de un alumnado diverso y, brindar una educación de calidad a todos, pero sin una buena formación, las barreras educativas impiden el acceso al aprendizaje (Medina, 2021).

En particular, la atención del ANEAE es un aspecto crítico de la educación inclusiva. Los maestros deben estar equipados con las habilidades y conocimientos necesarios para identificar, comprender y apoyar a estos estudiantes de manera efectiva. De acuerdo con Chao et al., (2018), la formación docente debe incluir estrategias específicas para abordar las necesidades de este grupo de alumnos, como las adaptaciones curriculares y el uso de recursos especializados.

En este sentido, la formación de maestros no solo es una cuestión de calidad educativa, sino también de cumplimiento legal y de respeto a los derechos de los estudiantes con ANEAE (Carbonell y Muños, 2016). Garantizar una formación adecuada en este aspecto es esencial para promover una educación inclusiva y equitativa en el sistema educativo español.

Capítulo 5. Hacia una
educación inclusiva: Un
análisis de la formación
docente en las licenciaturas y
los másteres en Portugal

Capítulo 5. Hacia una educación inclusiva: Un análisis de la formación docente en las licenciaturas y los másteres en Portugal

1. Introducción

En el desarrollo de la sociedad, la educación de los ciudadanos es un pilar fundamental que recae en gran medida sobre las instituciones educativas, debido a la importancia que radica en su capacidad para promover un futuro sostenible mediante el moldeamiento de las futuras generaciones (Comisión Europea, 2018). En el contexto educativo de Portugal, se ofrece una educación básica que comienza a los 3 años de edad y finaliza a los 12, consolidando así un periodo crítico en la vida de los estudiantes. En estas edades se sientan las bases para su crecimiento cognitivo, social y emocional (Pujolàs, 2010), además de la adquisición de conocimientos fundamentales y la formación de valores de acuerdo con Parrilla y Sierra (2015).

Considerando la innegable capacidad transformadora de la educación y tomando como punto de referencia la legislación en Portugal, en particular, la Ley n.º 85/2009, de 27 de agosto, enmendada por la Ley n.º 65/2015, de 3 de julio, la cual establece la educación obligatoria para estudiantes y jóvenes en edad escolar, se evidencia un compromiso incansable por parte del sistema educativo en la nación lusa para garantizar una base educativa robusta y accesible para la totalidad de su alumnado. Este compromiso se ha manifestado a lo largo del tiempo a través de instrumentos normativos

relevantes como, el Decreto-Ley 138/93 de 26 de abril y el Decreto-Ley 35/90 de 25 de enero.

A partir de la instauración de la revolución democrática en Portugal en 1974, se inició un proceso de transformación en el ámbito de la educación inclusiva en el país. En este contexto, las normativas comenzaron a reconocer la educación y la igualdad como derechos fundamentales. El Ministerio de Educación asumió la responsabilidad de garantizar la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular. No obstante, es relevante destacar que la cantidad de estudiantes con discapacidad que podían ser incorporados en dicho contexto era limitada. Con el propósito de satisfacer las necesidades de esta población estudiantil y, con el objetivo de asegurar que todos los niños con discapacidad tuvieran acceso a la educación, se crearon en el país instituciones especializadas en educación especial, conocidas como las Cooperativas de Educación y Rehabilitación (CERCIS).

Portugal se adhirió a la UE en 1986, lo que ha llevado a que las políticas educativas adoptadas en el país sigan de cerca las directrices establecidas por la UE. El propósito de estas políticas es la consecución de los objetivos delineados en el compromiso de Jomtien (1990), así como los seis objetivos de Dakar (2000) y, más recientemente, los objetivos establecidos en la Declaración de Incheon (2015). Conforme a las investigaciones de Fernandes et al., (2019), se destaca que estos objetivos están en consonancia con los principios de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 (2015), especialmente el cuarto objetivo, que persigue "*asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos*".

Portugal ha implementado una estrategia educativa que consiste en la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en escuelas regulares, según lo dispuesto en la Ley n.º 115/98 del 4 de mayo. Paralelamente, el Decreto-Ley 35/90 del 25 de enero establece el marco para la integración del alumnado con NEE y garantiza el cumplimiento de su escolaridad obligatoria. No obstante, en situaciones donde el grado de necesidad educativa sea significativo y, el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje no pueda llevarse a cabo de manera efectiva en escuelas regulares, se contempla la provisión de recursos educativos en instituciones específicas, conforme a lo

establecido en la Ley de Bases del Sistema Educativo de 1986. El Artículo 17 de este marco legal comprende una serie de actividades dirigidas a docentes, estudiantes, familias y comunidades, todas ellas orientadas a la consecución de diversos objetivos en el ámbito de la inclusión educativa.

En el año 1997 se crean en Portugal los Equipos de Coordinación (ECAE), equipos a nivel local que colaboraban con los docentes y los centros educativos, dando respuestas y generando acciones de apoyo para atender al alumnado con NEE. Tras estos equipos ECAE, surgen otras medidas como: Centros de recursos para las tecnologías de la información y la comunicación para la educación especial, planes de acompañamiento individualizado o, planes de transición individual (Maia et al., 2015).

Posteriormente, basándose en el principio de normalización propuesto por (Warnock, 1978), en el que se defiende que todas las personas disfruten de una vida normal en el ámbito escolar, integrando a todos los alumnos, independientemente de sus necesidades educativas, en escuelas regulares y se define al alumnado con NEE, introduciendo así, por primera vez el concepto de NEE en Portugal, en el Decreto-Ley 319/91, de 23 de agosto, el cual, en la actualidad, tras el Decreto-Ley n.º 3/2008 de 7 de enero pasó a ser: alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE).

Teniendo en cuenta la Declaración de Lisboa (2007), la inclusión de los alumnos con NEE ha de realizarse en 3 niveles diferentes, a nivel político y social, a nivel del centro educativo y, a nivel del aula. El docente emerge como la figura central en el proceso de desarrollo de la Educación Básica, desempeñando un papel de suma trascendencia en la formación de sus estudiantes, al tiempo que se erige como un agente crucial en la eliminación de las posibles barreras que puedan obstaculizar el progreso de los alumnos con NEE (Arnaiz et al., 2015; Flores et al., 2017). De acuerdo con Moriña y Melero (2016), es imperativo subrayar que el éxito en la inclusión de todo el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra intrínsecamente ligado a la influencia ejercida por un docente altamente competente.

Los docentes, en calidad de guías y facilitadores del proceso de aprendizaje, desempeñan un papel crucial en la promoción de la inclusión, lo que resalta la importancia de su formación previa en el desarrollo de las habilidades y competencias

necesarias para cumplir eficazmente esta función ante la diversidad de sus estudiantes (Pegaljar y Colmenero, 2017). Esta reflexión sobre la labor docente en los centros educativos, como indican Schwarzenhal et al., (2018), cobra un valor significativo, dado su potencial para influir en el bienestar social y emocional de los alumnos con NEE, así como en la construcción de una comunidad educativa sustentada en enfoques pedagógicos inclusivos (Chiner y Cardona, 2013).

Para habilitar a los docentes de Educación Básica en la efectiva realización de su función, es necesario que reciban una formación sólida y actualizada (De la Rosa, 2017), que aborde específicamente los aspectos relacionados con la inclusión educativa y la atención a la diversidad de los alumnos con necesidades. En este contexto, los contenidos curriculares destinados a la formación de los futuros docentes de Educación Básica deben ser diseñados con la finalidad de asegurar la adquisición de las habilidades y conocimientos precisos para atender a las variadas necesidades de sus estudiantes, promoviendo, de esta manera, una educación auténticamente inclusiva (Booth y Ainscow, 2015).

La inclusión educativa, como señala (Booth et al., 2000), busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características y necesidades individuales, tengan igualdad de oportunidades para aprender y participar en el proceso educativo. Para lograr esto, los docentes deben estar equipados con las estrategias y herramientas adecuadas y, la formación en inclusión educativa es esencial para este propósito (Casanova, 2011; Brown et al., 2015). La atención a la diversidad, como destacan Monteiro y Freitas, (2014), requiere que los docentes sean capaces de adaptar su enseñanza para atender las diferencias individuales de los estudiantes, promoviendo un ambiente inclusivo.

A pesar de todo, las barreras en la educación inclusiva, en las etapas de educación obligatoria, aún siguen estando presentes, como manifiesta Echeita (2012), la falta de formación sobre la atención al alumnado con NEE es evidente en el personal docente. En su línea, Marchesi y Hernández (2019) afirmaron que es esencial crear y mantener programas de formación y actualización para todos los docentes en materia de educación

inclusiva, pues la mayoría de los docentes de su estudio no se sentían preparados para enseñar a alumnos con NEE.

Es necesario que los docentes estén formados en contenidos relacionados con la comunicación y colaboración con la familia. Este es otro aspecto importante para garantizar una educación inclusiva de calidad. Como indican Gallego et al., (2018) y Parsons et al., (2018), una colaboración efectiva entre la familia y la escuela contribuye significativamente al éxito educativo de los estudiantes y fomenta una participación activa de los padres en la educación de sus hijos.

En consecuencia, el análisis de los planes de estudio correspondientes a la formación de futuros docentes de Educación Básica en el contexto portugués, no solo reviste relevancia, sino que adquiere una naturaleza fundamental en la configuración del futuro educativo de cualquier nación, tal como se postula en el estudio de Louzada et al. (2015). Estos planes deben concebirse con meticulosidad, con el propósito de habilitar a los educadores para abordar con eficacia la heterogeneidad de las aulas y fomentar un entorno educativo inclusivo y equitativo en beneficio de toda la comunidad estudiantil.

2. Metodología

En el contexto de la presente investigación científica, se ha llevado a cabo un análisis exhaustivo de los planes de estudio pertenecientes a todas aquellas instituciones educativas destinadas a la formación de futuros docentes en Portugal. El objetivo principal de este estudio es conocer la presencia de contenidos vinculados con la formación en educación inclusiva de las licenciaturas y másteres de Portugal, mediante el análisis y la evaluación de la presencia de los términos “inclusión educativa” y “atención a la diversidad” en la licenciatura de Educación Básica.

2.1 Participantes

Para llevar a cabo este estudio, se realizó una búsqueda en línea de todos los centros educativos que ofrecen programas de formación destinados a capacitar a los estudiantes para ejercer como docentes. En el análisis se tuvieron en cuenta las diversas

modalidades de formación, presencial, en línea y semipresencial del curso académico 2022-2023. Estos centros analizados, entre los cuales se encuentran universidades, institutos politécnicos y escuelas superiores de Portugal, se registraron en una base de datos y, fueron considerados como la población total de estudio, abarcando el 100% de la misma.

Conforme a la información documentada en la Tabla 29, se presenta un registro detallado de todos los centros de educación superior en el territorio portugués, que ofrecen programas de licenciaturas y másteres en diversas disciplinas académicas. La Tabla 29 recoge un total de 70 instituciones de enseñanza, sin discriminar el tipo de formación, identificando así todos los centros de educación superior del país luso. Para la obtención de datos se buscaron y registraron cada una de las páginas web de los centros, identificando todas las licenciaturas con la finalidad de conocer todos aquellos en los que se imparte la licenciatura de Educación Básica.

Tabla 29

Ciudades y centros de formación en Educación Básica en Portugal

Ciudad	Centro
Lisboa	Escola Superior de Educação de Almeida Garrett
Lisboa	Escola Superior de Educação de João de Deus
Lisboa	Instituto Politécnico de Lisboa (IPL)
Lisboa	Instituto Superior de Ciências Educativas
Lisboa	Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC)
Lisboa	Universidade Atlântica (EIA)
Lisboa	Universidade Autónoma de Lisboa (UAL)
Lisboa	Universidade Católica Portuguesa (UCP)
Lisboa	Universidade Nova de Lisboa (UNL)
Lisboa	Universidade Europeia (UE)
Lisboa	Universidade de Lisboa (UL)
Lisboa	Universidade Lusíada de Lisboa (ULL)
Lisboa	Instituto Jean Piaget
Porto	Universidade do Porto (UP)
Porto	Instituto Politécnico do Porto (IPP)

Capítulo 5 | Hacia una educación inclusiva: Un análisis de la formación docente en las licenciaturas y los másteres en Portugal

Porto	Universidade Católica Portuguesa (UCP) - Centro Regional do Porto
Porto	Universidade Fernando Pessoa (UFP)
Porto	Universidade Lusófona do Porto
Porto	Instituto Superior Politécnico Gaya (ISPGaya)
Porto	Instituto Universitário da Maia - ISMAI
Porto	Instituto Politécnico da Maia - IPMAIA
Porto	Instituto Superior de Educação e Trabalho
Porto	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo
Porto	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Porto	Escola Superior de Educação de Santa Maria
Coimbra	Universidade de Coimbra (UC)
Coimbra	Instituto Politécnico de Coimbra (IPC)
Coimbra	Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)
Braga	Universidade do Minho (UM)
Braga	Universidade Católica Portuguesa (UCP) - Centro Regional de Braga
Braga	Universidade Lusíada de Vila Nova de Famalicão
Braga	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA)
Braga	Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF)
Braga	Instituto Politécnico de Saúde do Norte
Braga	Instituto Superior de Saúde do Alto Ave
Aveiro	Universidade de Aveiro (UA)
Aveiro	Instituto Superior de Entre Douro e Vouga (ISVOUGA)
Aveiro	Instituto Superior de Espinho (ISESP)
Aveiro	Escola Superior de Saúde Norre da Cruz Vermelha Portuguesa (Oliveira de Azeméis)
Aveiro	Instituto Politécnico de Beja (IPBeja)
Leiria	Instituto Politécnico de Leiria (IPL)
Leiria	Universidade Católica Portuguesa (UCP) - Caldas da Rainha
Leiria	Instituto Superior D. Dinis
Faro	Universidade do Algarve (UAlg)
Faro	Instituto Superior D. Afonso III (INUAF)

Capítulo 5 | Hacia una educación inclusiva: Un análisis de la formación docente en las licenciaturas y los másteres en Portugal

Faro	Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes (ISMAT)
Faro	Escola Superior de Saúde Jean Piaget - Algarve
Castelo Branco	Universidade da Beira Interior (UBI)
Castelo Branco	Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB)
Setúbal	Instituto Politécnico de Setúbal
Setúbal	Universidade Nova de Lisboa (UNL)
Setúbal	Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz
Setúbal	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada
Braganza	Instituto Politécnico de Bragança (IPB)
Évora	Universidade de Évora (UEv)
Guarda	Instituto Politécnico da Guarda (IPG)
Portalegre	Instituto Politécnico de Portalegre
Santarém	Instituto Politécnico de Santarém (IPS)
Santarém	Instituto Politécnico de Tomar (IPT)
Santarém	Escola Superior de Educação de Torres Novas
Viana do Castelo	Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Viana do Castelo	Escola Superior Gallaecia
Viana do Castelo	Universidade Fernando Pessoa (UFP) - Ponte de Lima
Vila Real	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)
Viseu	Universidade Católica Portuguesa (UCP) - Centro Regional das Beiras
Viseu	Instituto Politécnico de Viseu (IPV)
Viseu	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo - Viseu
Viseu	Escola Superior de Saúde Jean Piaget
Região Autónoma dos Açores	Universidade dos Açores (UAç)
Região Autónoma da Madeira	Universidade da Madeira (UMa)

Fuente: Elaboración propia

Para el desarrollo de este estudio, se ha efectuado un análisis pormenorizado en diferentes centros educativos, con la finalidad de identificar aquellos en los que en sus licenciaturas se ofrecen programas orientados a la formación en educación inclusiva y atención a la diversidad para los futuros docentes. Este escrutinio se llevó a cabo con la

finalidad de establecer una base de datos sólida que permitiese realizar posteriormente un análisis de contenido de los diversos planes de estudio ofrecidos por dichos centros.

De una muestra inicial de 70 centros educativos se han identificado y documentado en la Tabla 30, los 34 centros que se especializan en la preparación y formación del alumnado con miras a ejercer como docentes en el ámbito de la Educación Básica. Esta selección de centros constituye un componente crucial de la muestra, ya que representan las instituciones clave en la formación de los futuros docentes.

Tabla 30

Ciudades y centros de Portugal con formación en Educación Básica

Ciudad	Centro
Lisboa	Escola Superior de Educação de Almeida Garrett
Lisboa	Escola Superior de Educação de João de Deus
Lisboa	Instituto Politécnico de Lisboa (IPL)
Lisboa	Instituto Superior de Ciências Educativas
Lisboa	Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC)
Porto	Universidade do Porto (UP)
Porto	Instituto Politécnico do Porto (IPP)
Porto	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo
Porto	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Coimbra	Instituto Politécnico de Coimbra (IPC)
Coimbra	Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)
Braga	Universidade do Minho (UM)
Braga	Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF)
Aveiro	Universidade de Aveiro (UA)
Aveiro	Instituto Politécnico de Beja (IPBeja)
Faro	Escola Superior de Saúde Jean Piaget - Algarve
Castelo Branco	Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB)
Setúbal	Instituto Politécnico de Setúbal
Setúbal	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada
Bragança	Instituto Politécnico de Bragança (IPB)
Évora	Universidade de Évora (UEv)
Guarda	Instituto Politécnico da Guarda (IPG)

Portalegre	Instituto Politécnico de Portalegre
Santarém	Instituto Politécnico de Santarém (IPS)
Viana do Castelo	Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Vila Real	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD)
Viseu	Instituto Politécnico de Viseu (IPV)
Viseu	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo - Viseu
Viseu	Escola Superior de Saúde Jean Piaget
Região Autónoma dos Açores	Universidade dos Açores (Uaç)
Região Autónoma da Madeira	Universidade da Madeira (Uma)
Leiria	Instituto Politécnico de Leiria (IPL)
Algarve	Universidade do Algarve
Algarve	Escola Superior de Educação e Comunicação

Fuente: Elaboración propia

Con relación a los 34 centros educativos que ofrecen formación en Educación Básica, se ha efectuado un proceso de registro minucioso en una base de datos, con el objetivo de facilitar el acceso y análisis de la información inherente a dichos centros. A través de diversos recursos en línea, se logró la recopilación de datos provenientes de 18 de estos centros, mientras que en lo que concierne a los restantes 16 se realizó mediante contacto directo con los coordinadores de dichas instituciones por medio de comunicación electrónica. Se tuvo una respuesta positiva por parte de la mayoría de los coordinadores con los que se estableció contacto, pero, no se pudo ampliar la muestra de planes de estudio debido a que el único acceso a la información fue mediante los datos que aparecían en las páginas web de los centros.

En la Tabla 31 que se presenta a continuación se documentan y listan los centros que otorgaron su consentimiento y colaboración para permitir la realización de su análisis, lo cual conforma la base de la muestra utilizada en este estudio.

Tabla 31

Centros portugueses de formación docente en Formación Básica

Ciudad	Centro
Algarve	Universidade do Algarve
Algarve	Escola Superior de Educação e Comunicação

Aveiro	Universidade de Aveiro (UA)
Aveiro	Instituto Politécnico de Beja (IPBeja)
Braga	Universidade do Minho (UM)
Bragança	Instituto Politécnico de Bragança (IPB)
Coimbra	Instituto Politécnico de Coimbra (IPC)
Coimbra	Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)
Évora	Universidade de Évora (UEv)
Guarda	Instituto Politécnico da Guarda (IPG)
Portalegre	Instituto Politécnico de Portalegre
Porto	Universidade do Porto (UP)
Região Autónoma da Madeira	Universidade da Madeira (Uma)
Região Autónoma dos Açores	Universidade dos Açores (Uaç)
Santarém	Instituto Politécnico de Santarém (IPS)
Setúbal	Instituto Politécnico de Setúbal
Viana do Castelo	Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Viseu	Instituto Politécnico de Viseu (IPV)

Fuente: Elaboración propia

2.2 Procedimiento

Cada asignatura de interés para el estudio fue sometida a un análisis documental a través de la exploración de las páginas web de los centros correspondientes. Se generó una base de datos para registrar detalladamente todos los planes de estudio asociados a las licenciaturas de formación docente ofrecidas por las instituciones mencionadas. Cabe destacar que algunos planes de estudio no pudieron ser analizados debido a la falta de disponibilidad de enlaces o de acceso a la información relevante. En tales casos, se estableció contacto vía correo electrónico con los coordinadores de las licenciaturas con el propósito de obtener la máxima información posible.

Los diferentes datos fueron registrados en documentos de texto con información relevante sobre la organización y la estructura de los planes docente y, en varias hojas de cálculo. Para conocer la presencia de los términos indicados, se realizó un análisis de contenido de cada uno de los planes de estudio. Mediante la búsqueda exhaustiva de los

términos especificados en la Tabla 32 y sus posibles variables, se fueron registrando los resultados obtenidos. Una vez identificados los términos relevantes, se procedió a una lectura detallada de los mismos a fin de analizarlos y clasificarlos adecuadamente.

Tabla 32

Términos asociados a inclusión educativa y atención a la diversidad

Término en español	Término en portugués	Término en inglés
Atención a la diversidad/ Diversidad/Diversidad educativa/Diversidad funcional	Atenção à diversidade/ Diversidade educativa/diversidade/ Diversidade funcional	Attention to diversity/ Educational diversity/diversity
Necesidades educativas/ Necesidades educativas especiales/ Necesidades educativas de apoyo/ Necesidades específicas de apoyo	Necessidades Educativas/ Necessidades Educativas Especiais /Necessidades Educativas De Apoio/ Necessidades específicas de Apoio	Attention to diversity/ Educational diversity/diversity
Dificultades de aprendizaje	Dificuldades de aprendizagem	Learning difficulties
Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo/estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo	Alunos com NEE/alunos com NEE	Students with NEAE/students with NEAE
Inclusión/inclusión educativa	Inclusão/inclusão educacional	Educational inclusion/inclusión

Fuente: Elaboración propia

En el presente estudio, se emprenden dos análisis de gran relevancia en el ámbito de la educación. En primer lugar, se procede a un recuento exhaustivo de las licenciaturas impartidas en Portugal, orientadas hacia la formación en Educación Básica y, en segundo lugar, se efectúa un minucioso análisis de los programas de máster destinados a la capacitación de docentes en los campos de Educación Preescolar y el primer Ciclo de Educación Básica.

3. Resultados

El punto de partida de nuestro análisis se sitúa en las licenciaturas de Educación Básica ofrecidas en los 18 centros educativos que conforman la muestra objeto de estudio. Se ha registrado el total de las asignaturas impartidas en los centros indicados anteriormente, con la finalidad de obtener un panorama completo y representativo. El resultado de esta recopilación ha culminado con la obtención de 115 planes de estudio procedentes de los másteres de formación, junto con 836 planes de estudio de las licenciaturas, los cuales constituyen la base de datos primordial para el análisis de las licenciaturas, como se muestra en la Tabla 33.

En relación a los planes de estudio de las licenciaturas, los cuales consolidan la base de la formación de los futuros educadores y, son una piedra angular en la construcción de una educación inclusiva y orientada hacia la diversidad, se ha efectuado un análisis, para identificar la presencia y el énfasis otorgado a los términos “inclusión educativa” y “atención a la diversidad”, teniendo en cuenta sus términos asociados.

Tabla 33

Recuento del total de asignaturas por centro educativo

Ciudad	Centro	Total asignaturas
Porto	Universidade do Porto (UP)	37
Braga	Universidade do Minho (UM)	39
Aveiro	Universidade de Aveiro (UA)	33
Aveiro	Instituto Politécnico de Beja (IPBeja)	51
Setúbal	Instituto Politécnico de Setúbal	41
Braganza	Instituto Politécnico de Bragança (IPB)	102
Évora	Universidade de Évora (UEv)	66
Guarda	Instituto Politécnico da Guarda (IPG)	45
Portalegre	Instituto Politécnico de Portalegre	32
Viana do Castelo	Instituto Politécnico de Viana do Castelo	45
Viseu	Instituto Politécnico de Viseu (IPV)	40
Região Autónoma da Madeira	Universidade da Madeira (Uma)	42
Algarve	Universidade do Algarve	45

Algarve	Escola Superior de Educação e Comunicação	45
Coimbra	Instituto politécnico de Coimbra (IPC)	47
Santarém	Instituto Politécnico de Santarém	41
Coimbra	Escola superior de Coimbra	47
Região Autónoma dos Açores	Universidade dos Açores (Uaç)	35
Total:		836

Fuente: Elaboración propia

3.1 Análisis planes de estudio Licenciaturas

Como se observa en la Tabla 34, los datos muestran el registro total de las asignaturas impartidas en cada centro analizado en función de su distribución anual. Considerando que las licenciaturas en Portugal tienen una duración de 3 años, los datos analizados se distribuyen de la siguiente manera: 234 planes de estudio corresponden al primer año, representando el 27,99%; seguido de 252 planes de estudio del segundo año, representan el 30,14%; y finalmente, se analizaron 350 planes de estudio del tercer año, lo que equivale al 41,86%.

Tabla 34

Recuento de asignaturas por año

Ciudad	Centro	Primer año	Segundo año	Tercer año
Porto	Universidade do Porto (UP)	10	10	17
Braga	Universidade do Minho (UM)	12	15	12
Aveiro	Universidade de Aveiro (UA)	9	9	15
Aveiro	Instituto Politécnico de Beja (IPBeja)	17	15	19
Setúbal	Instituto Politécnico de Setúbal	14	15	12
Braganza	Instituto Politécnico de Bragança (IPB)	17	21	64
Évora	Universidade de Évora (UEv)	13	18	35
Guarda	Instituto Politécnico da Guarda (IPG)	12	18	18

Capítulo 5 | Hacia una educación inclusiva: Un análisis de la formación docente en las licenciaturas y los másteres en Portugal

Portalegre	Instituto Politécnico de Portalegre	11	11	10
Viana do Castelo	Instituto Politécnico de Viana do Castelo	15	13	17
Viseu	Instituto Politécnico de Viseu (IPV)	13	14	13
Região Autónoma da Madeira	Universidade da Madeira (Uma)	12	12	18
Algarve	Universidade do Algarve	14	13	18
Algarve	Escola Superior de Educação e Comunicação	14	13	18
Coimbra	Instituto politécnico de Coimbra (IPC)	13	15	19
Santarém	Instituto Politécnico de Santarém	14	13	14
Coimbra	Escuela superior de Coimbra	13	15	19
Região Autónoma dos Açores	Universidade dos Açores (Uaç)	11	12	12
	Total	234	252	350

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta la tipología de las asignaturas, ya sean obligatorias u optativas, la distribución de la muestra analizada se presenta de la siguiente manera: 648 planes docentes son de naturaleza obligatoria ($n=648$; $\%=77,51$), en contraste con los datos ($n=188$; $\%=22,48$), correspondientes a los planes de estudio de carácter opcional, tal como se detalla en la Tabla 35.

Tabla 35

Recuento del total de asignaturas por tipo

Ciudad	Centro	Obligatorias	Optativas	Total asignaturas
Porto	Universidade do Porto (UP)	30	7	37

Capítulo 5 | Hacia una educación inclusiva: Un análisis de la formación docente en las licenciaturas y los másteres en Portugal

Braga	Universidade do Minho (UM)	35	4	39
Aveiro	Universidade da Aveiro (UA)	26	7	33
Aveiro	Instituto Politécnico da Beja (IPBeja)	45	6	51
Setúbal	Instituto Politécnico da Setúbal	34	7	41
Braganza	Instituto Politécnico da Bragança (IPB)	69	38	107
Évora	Universidade de Évora (UEv)	37	29	66
Guarda	Instituto Politécnico da Guarda (IPG)	32	8	40
Portalegre	Instituto Politécnico da Portalegre	27	5	32
Viana do Castelo	Instituto Politécnico da Viana do Castelo	34	11	45
Viseu	Instituto Politécnico da Viseu (IPV)	37	3	40
Região Autónoma da Madeira	Universidade da Madeira (Uma)	36	6	42
Algarve	Universidade do Algarve	28	17	45
Algarve	Escola Superior de Educação e Comunicação	28	17	45
Coimbra	Instituto politécnico de Coimbra (IPC)	39	8	47
Santarém	Instituto Politécnico da Santarém	37	4	41
Coimbra	Escola superior de Coimbra	39	8	47
Região Autónoma dos Açores	Universidade dos Açores (Uaç)	35	3	38
Total:		648	188	836

Fuente: Elaboración propia

Los resultados presentados a continuación en la Tabla 36 reflejan los cambios que han impactado en la cantidad de asignaturas analizadas en cada año de estudio, en distintos centros educativos. Cabe destacar que los valores negativos indicados entre paréntesis representan la cantidad de planes de estudio que han reducido la muestra debido a la imposibilidad de acceso, actualizando en la columna contigua el número de planes de estudio evaluados.

1. En el caso de Aveiro, el Instituto Politécnico de Beja (IPBeja) muestra una disminución de dos asignaturas en el primer año, tres en el tercer año y ninguna en el segundo año.

2. En Guarda, el Instituto Politécnico de Guarda (IPG) experimenta una reducción de 10 planes de estudio en el segundo y tercer año y, estos valores negativos también indican la falta de acceso a ciertos planes de estudio.

3. Portalegre, a través del Instituto Politécnico de Portalegre, disminuye en un plan de estudio en el primer año y en cuatro planes de estudio en el tercer año.

4. En Viana do Castelo, el Instituto Politécnico de Viana do Castelo presenta una reducción de un plan de estudio en el primer año, diez en el tercer año, y también experimenta la falta de acceso a algunos planes de estudio.

5. Por último, el Instituto Politécnico de Viseu (IPV) observa una reducción de un plan de estudio en el primer año y dos en el segundo año.

El análisis global revela una disminución total de 5 planes de estudio en el primer año, 12 en el segundo año y 23 en el tercer año.

Tabla 36

Cambios en el recuento de asignaturas por año

Ciudad	Centro	Primer año	Segundo año	Tercer año
--------	--------	------------	-------------	------------

Capítulo 5 | Hacia una educación inclusiva: Un análisis de la formación docente en las licenciaturas y los másteres en Portugal

	Instituto						
Aveiro	Politécnico da Beja (IPBeja)	17 (-2)	15	-	-	19 (-3)	16
	Instituto						
Guarda	Politécnico da Guarda (IPG)	-	-	18(-10)	8	18(-10)	8
	Instituto						
Portalegre	Politécnico da Portalegre	11 (-1)	10	-	-	10 (-4)	6
	Instituto						
Viana do Castelo	Politécnico da Viana do Castelo	15 (-1)	14	-	-	17 (-10)	7
	Instituto						
Viseu	Politécnico da Viseu (IPV)	13 (-1)	12	14 (-2)	12	-	-
	Total	234 (-5)	229	252 (-12)	240	350 (-23)	327

Fuente: Elaboración propia

A continuación, la siguiente tabla, Tabla 37, proporciona una visión de la distribución de los términos relacionados con la inclusión educativa y la atención a la diversidad en los planes de estudio de diferentes centros educativos en Portugal. Muestra que algunos centros incorporan más estos conceptos en sus programas de estudio que otros, lo que podría indicar un enfoque más sólido en la inclusión educativa y la atención a la diversidad en esos centros específicos.

En la columna "Recuento", se muestra el número de asignaturas ofertadas en los diferentes centros donde se han encontrado los términos analizados, los cuales muestran relación con "inclusión educativa" y "atención a la diversidad". Como se aprecia en el apartado "Total" el dato presentado se refiere al número total de asignaturas evaluadas en la muestra, cabe destacar que 40 asignaturas de la muestra, por falta de acceso, no pudieron ser evaluadas, lo que lleva a una reducción de la muestra a 796 asignaturas en lugar de 836. El porcentaje indica la proporción de asignaturas en cada centro que incluyen estos términos en relación con el total de asignaturas.

Los centros en Coímbra, específicamente el Instituto Politécnico de Coímbra y la Escuela Superior de Coímbra, junto con el Instituto Politécnico de Santarém, muestran la mayor presencia de términos relacionados con la inclusión educativa y la atención a la diversidad en sus planes de estudio, (n=47; %=2.26) cada uno.

Otros centros, como la Universidad de Évora, el Instituto Politécnico de Portalegre en Portalegre, La Escuela Superior de Educación y Comunicación y la Universidad de Algarve en Algarve, también presentan una presencia significativa de estos términos en sus planes de estudio, (n=66; %=1.75) y (n=45;%=1.63), respectivamente. Sin embargo, la mayoría de los centros tienen un porcentaje bajo de presencia de estos términos en sus planes de estudio, oscilando entre (n=39; %=0.12) y (n=107; %=1.31).

Tabla 37

Presencia de términos por asignaturas y centro

Ciudad	Centro	Total asignaturas		
		Recuento	%	Total
Algarve	Universidad de Algarve	13	1.63	45
Algarve	Escuela Superior de Educación y Comunicación	13	1.63	45
Aveiro	Universidad de Aveiro (UA)	4	0.50	33
Aveiro	Instituto Politécnico de Beja (IPBeja)	3	0.37	51
Braga	Universidad de Minho (UM)	1	0.12	39
Braganza	Instituto Politécnico de Bragança (IPB)	9	1.31	107
Coimbra	Instituto politécnico de Coímbra (IPC)	18	2.26	47
Coimbra	Escuela superior de Coímbra	18	2.26	47
Évora	Universidad de Évora (UEv)	14	1.75	66
Guarda	Instituto Politécnico da Guarda (IPG)	6	0.75	40
Portalegre	Instituto Politécnico de Portalegre	13	1.63	32
Porto	Universidad de Oporto (UP)	4	0.50	37
Región Autónoma de Madeira	Universidad da Madeira (Uma)	11	1.38	42
Región Autónoma de las Azores	Universidade dos Açores (Uaç)	10	1.25	38
Santarém	Instituto Politécnico de Santarém	18	2.26	41
Setúbal	Instituto Politécnico de Setúbal	11	1.38	41
Viana do Castelo	Instituto Politécnico de Viana do Castelo	8	1.00	45
Viseu	Instituto Politécnico de Viseu (IPV)	8	1.00	40

Total:	182	22.86	796*
--------	-----	-------	------

*40 sin acceso, la muestra se reduce a 796

La Tabla 38, que se muestra a continuación, condensa la información extraída del análisis de los datos, permitiendo una comprensión más clara de los hallazgos. En primer lugar, al observar el término "atención a la diversidad", se puede apreciar que este término se encuentra en un total de 76 asignaturas, lo que representa (n=76; %=9.54) del total de la muestra de 796 asignaturas. Esto sugiere que existe una consideración significativa hacia la diversidad en los planes de estudio, lo que podría indicar un enfoque en la atención a las diferentes necesidades y características de los estudiantes.

Por otro lado, el término "necesidades educativas" está presente en (n=49; %=6.15). Este resultado muestra una baja formación docente para abordar las necesidades específicas de los estudiantes en el entorno educativo.

En cuanto a las "dificultades de aprendizaje", se identifican en (n=25; %=3.14) de presencia en la muestra. Esto indica que, si bien se abordan las dificultades de aprendizaje, tal vez no sean un foco principal en la formación docente.

El término "NEE" no registra ninguna presencia en la muestra, lo que significa que no es un término utilizado en el país vecino.

Finalmente, el término "inclusión educativa" se encuentra en (n=32; %=4.02) del total. La inclusión es un concepto fundamental en la educación inclusiva y, su presencia en los planes de estudio es un indicativo positivo de la consideración de la diversidad y la igualdad de oportunidades en el sistema educativo portugués.

Los resultados reflejan una variedad en la presencia de términos relacionados con la inclusión educativa en los planes de estudio de Portugal. Mientras que algunos conceptos, como "atención a la diversidad" y "necesidades educativas", están más presentes, otros términos como "NEE" y "dificultades de aprendizaje" que aparecen en menor medida, requieren una mayor atención. Esto destaca la importancia de continuar evaluando y mejorando los programas de formación docente para garantizar una educación inclusiva y equitativa.

Tabla 38

Recuento por términos

Términos	Atención a la diversidad		Necesidades educativas		Dificultades de aprendizaje		NEE		Inclusión	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
	Recuento	76	9.54	49	6.15	25	3.14	0	0	32

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de la Tabla 39 representan los hallazgos obtenidos en los planes docentes en relación, a cada uno de los términos analizados, distribuidos por año. Es importante destacar que estos resultados se basan en una muestra total de 796 planes de estudio, de los cuales 229 corresponden al primer año, 240 al segundo año y 327 al tercer año.

- **Atención a la diversidad:** En el primer año, se encontraron 28 planes de estudio que abordan este término, lo que constituye el 12.22% del total de planes de estudio en este año. En el segundo año, son 25 los planes de estudio que incluyen el término “atención a la diversidad”, representando el 10.41% de la muestra. En el tercer año, 23 planes de estudio tratan sobre la atención a la diversidad, lo que equivale al 7.03%.
- **Necesidades Educativas:** En el primer año, se identificaron 10 planes de estudio que abordan este término, correspondiendo al 4.36% de los planes de estudio en ese año. En el segundo año, 23 planes de estudio incorporan este término, lo que representa el 9.58% de la muestra. En el tercer año, 16 planes de estudio abordan las necesidades educativas, con un 4.89% del total.
- **Dificultades de aprendizaje:** Los resultados muestran que 8 planes de estudio correspondientes al primer año, están relacionados con el término dificultades de aprendizaje, lo que representa el 3.49% de los planes de estudio en ese año. En el segundo año, 11 planes de estudio abordan este término, lo que equivale al 4.58% de la muestra. En el tercer año, con un 1.83%, se han detectado 6 planes de estudio con presencia de “dificultades de aprendizaje” en los mismos.

- NEE: Este término no se encontró en ningún plan de estudio de los cursos académicos, lo que indica su ausencia en la muestra analizada.
- Inclusión: se ha efectuado su presencia en un plan de estudio de primer año, representando así un 0.43% de los planes de estudio en ese año. En el segundo año, 17 planes de estudio incluyen este término, lo que constituye el 7.08% de la muestra y, por último, en el tercer año, 11 planes de estudio abordan términos relacionados con inclusión educativa, con un 3.36% sobre el total.

Tabla 39

Presencia de términos en función del curso académico

Términos	Primer año (229)		Segundo año (240)		Tercer año (327)	
	Total	%	Total	%	Total	%
Atención a la diversidad	28	12.22	25	10.41	23	7.03
Necesidades Educativas	10	4.36	23	9.58	16	4.89
Dificultades de aprendizaje	8	3.49	11	4.58	6	1.83
NEE	0	0	0	0	0	0
Inclusión	1	0.43	17	7.08	11	3.36

Fuente: Elaboración propia

La distribución porcentual de los términos en función del carácter de la asignatura, recogidos en la Tabla 40, revelan diferencias. En el ámbito de las asignaturas obligatorias, el mayor porcentaje se destina a "atención a la diversidad" (n=61; %=9.41), seguido por "necesidades educativas" (n=32; %=4.93), mientras que "dificultades de aprendizaje" representa (n=20; %=0.30). En contraste, las asignaturas opcionales asignan sus porcentajes de manera diferente, destacando "necesidades educativas" (n=17; %=9.04) e "inclusión educativa" (n=7; %=3.72). La ausencia de términos asociados a "NEE" en ambas categorías subraya una particularidad en la configuración curricular. Estas cifras sugieren una ponderación estratégica de los contenidos pedagógicos en función del carácter de la asignatura, indicando un enfoque más especializado y detallado en las materias opcionales con respecto a las obligatorias.

Tabla 40

Porcentajes en función del carácter de la asignatura

Términos	Obligatoria (648)		Opcional (188)	
	Total	%	Total	%
Atención a la diversidad	61	9.41	15	7.97
Necesidades Educativas	32	4.93	17	9.04
Dificultades de aprendizaje	20	0.30	5	2.65
NEE	0	0	0	0
Inclusión	25	3.85	7	3.72

Fuente: Elaboración propia

A continuación, en la Tabla 41 se presenta un análisis de la relación entre los términos relacionados con la inclusión educativa y la cantidad de créditos asignados a las asignaturas en los planes de estudio. A continuación, se describen los hallazgos clave:

- El término “atención a la diversidad” se encuentra en asignaturas con diferentes números de créditos, pero los valores más altos de presencia se encuentran en las categorías de 3-3,5 créditos (n=19; %=2.38) y 6-7 créditos (n= 17; %=2.13). Los valores más bajos se encuentran en la categoría de 2-2,5 créditos (n=9; %=1.13).
- La presencia de “necesidades educativas” varía en función de los créditos de las asignaturas. El porcentaje más alto se encuentra en la categoría de 5 créditos (n=13; %=1.63). Los valores más bajos se encuentran en las categorías de 2-2,5 créditos (n=9; %=1.13) y 4 créditos (n=7; %=0.87).
- Teniendo en cuenta los términos asociados a “dificultades de aprendizaje”, se aprecia que su uso es menos común en los planes de estudio, y su presencia es más baja. Se encuentra principalmente en las categorías de 3-3,5 créditos (n=6; %=0.75) y 6-7 créditos (n=9; %=1.13). En la categoría de 4 créditos, solo se encuentra en (n=1; %=0.12).
- En relación a “NEE”, este término no muestra ninguna presencia en los planes de estudio analizados.

- El término “inclusión educativa” se encuentra en asignaturas con diversos números de créditos, con un porcentaje más alto en la categoría de 3-3,5 créditos (n=12; %=1.50) y un porcentaje más bajo en la categoría de 6-7 créditos (n=2; %=0.25).

Los resultados muestran que, en función de los créditos de las asignaturas analizadas, la presencia de estos términos varía. Los términos relacionados con la atención a la diversidad y la inclusión son más comunes en asignaturas con 3-3,5 créditos, mientras que las necesidades educativas y las dificultades de aprendizaje muestran una presencia más baja en general. Es importante destacar que el término "NEE" no se identificó en ninguna de las categorías de créditos analizadas.

Tabla 41

Porcentaje de términos en función de los créditos

Términos	Atención a la diversidad		Necesidades educativas		Dificultades de aprendizaje		NEE		Inclusión	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
2-2,5	9	1.13	9	1.13	4	0.50	0	0	4	0.50
3-3,5	19	2.38	11	1.38	6	0.75	0	0	12	1.50
4	18	2.26	7	0.87	1	0.12	0	0	3	0.37
5	12	1.50	13	1.63	5	0.62	0	0	10	1.25
6-7	17	2.13	9	1.13	9	1.13	0	0	2	0.25
9	1	0.12	0	0	0	0	0	0	1	0.12

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 42 proporciona una visión detallada de la presencia de términos relacionados con la inclusión educativa en diferentes apartados de los planes de estudio, como los objetivos, contenidos, programa, metodología de enseñanza, resultados de aprendizaje y bibliografía. A continuación, se interpretan los resultados en función de estos componentes:

- El término "atención a la diversidad" está presente en todos los componentes de los planes de estudio analizados. Se encuentra con más frecuencia en

los componentes de contenidos (n=20; %=2.51), objetivos (n=18; %=2.26) y bibliografía (n=17; %=2.13). Esto sugiere que los programas académicos consideran la inclusión y la atención a la diversidad en varios aspectos, como los objetivos de la asignatura, los contenidos que se abordan y las fuentes de referencia.

- Necesidades educativas: Este término se encuentra principalmente en los componentes de objetivos (n=13; %=1.63) y contenidos (n=11; %=1.38). Esto indica que la mayoría de los planes de estudio incorporan consideraciones sobre las necesidades educativas en los objetivos y los contenidos de las asignaturas.

- Dificultades de aprendizaje: La presencia de este término es menos común en los planes de estudio y se encuentra principalmente en los componentes de contenidos (n= 10; %=1.25) y objetivos (n=3; %=0.37). Esto sugiere que la atención a las dificultades de aprendizaje es un tema abordado en menor medida en los planes de estudio.

- NEE: En la tabla, no se identifica la presencia de este término en ninguno de los componentes de los planes de estudio analizados. Esto puede indicar que la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales no se enfatiza en los programas académicos.

- Inclusión: El término “inclusión educativa” está presente en los componentes de objetivos (n= 10; %=1.25) y contenidos (n=10; %=1.25) de los planes de estudio.

Tabla 42

Porcentaje de términos en relación al lugar donde se mencionan

Mención	Atención a la diversidad		Necesidades educativas		Dificultades de aprendizaje		NEE		Inclusión	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Objetivos	18	2.26	13	1.63	3	0.37	0	0	10	1.25
Contenidos	20	2.51	11	1.38	10	1.25	0	0	10	1.25
Programa	6	0.75	4	0.50	4	0.50	0	0	2	0.25

Metodología										
de enseñanza	5	0.62	10	1.25	4	0.50	0	0	2	0.25
Resultados										
de aprendizaje	10	1.25	8	1.00	2	0.25	0	0	1	0.12
Bibliografía	17	2.13	3	0.37	2	0.25	0	0	7	0.87

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los resultados de las licenciaturas, es importante destacar que, de los 796 planes de estudio, tan solo 2 asignaturas se han identificado como anuales, lo que representa un porcentaje mínimo del total. Por lo tanto, la gran mayoría de las asignaturas en las que se encontraron los términos relacionados con la inclusión educativa en los planes de estudio son de carácter semestral. En concreto, un total de 182 asignaturas se distribuyen en dos semestres, constituyendo un 22.86% del total de planes de estudio analizados.

3.2 Análisis planes de estudio Másteres

Continuando con los análisis de los planes de estudio, a continuación, se aborda la evaluación realizada sobre los másteres que se ofertan en Portugal.

En la Tabla 43 quedan recogidos todos los másteres que se especializan en la formación de futuros docentes, para trabajar en la enseñanza de Educación Básica en Portugal, correspondientes con las etapas de Educación Infantil o Educación Primaria en España, son los siguientes:

1. Mestrado Em Educação Pré-Escolar: Este máster se especializa en la formación de docentes para Educación Preescolar.
2. Mestrado Em Educação Pré-Escolar E Ensino Do 1º Ciclo Do Ensino Básico: Este máster se enfoca en la formación de docentes para Educación Preescolar y el primer ciclo de Educación Básica.

3. Mestrado Em Educação Pré-Escolar E Ensino Do 1º Ciclo: Este máster se centra en la formación de docentes para Educación Preescolar y el primer ciclo de Educación Básica.

Estos másteres están diseñados específicamente para la formación de docentes que trabajarán en Educación Básica, lo que los distingue de los demás programas que no tienen esta especialización.

Tabla 43

Másteres relacionados con Educación en Portugal

Máster	Formación en Educación Básica, etapas de Infantil y Primaria en España
Educação (Mestrado)	No
Educação Especial (Mestrado)	No
Mestrado em Brincadeiras, Educação, Brinquedos e Linguagens	No
Mestrado em Educação - Especialização: Inovação na Educação / Supervisão Pedagógica e Orientação da Prática Profissional / Inclusão na Educação	No
Master In Teaching Of English In Primary School	No
Master Nursing	No
Masters Degree In Teaching History In The 3rd Cycle Of Basic Education And In Secondary Education	No
Masters Degree In Teaching Portuguese And Foreign Languages In The 3rd Cycle Of Basic Education And In Secondary Education, With Specialties In English Or Spanish Or French Or German	No
Masters Degree In Teaching Portuguese In The 3rd Cycle Of Basic Education And In Secondary Education	No
Mestrado Em Educação	No
Mestrado Em Educação Especial – Domínio Cognitivo E Motor	No

Mestrado Em Educação Pré-Escolar	Si
Mestrado Em Educação Pré-Escolar E Ensino Do 1.º Ciclo Do Ensino Básico	Si
Mestrado Em Educação Pré-Escolar E Ensino Do 1º Ciclo	Si
Mestrado Em Ensino De Educação Física Nos Ensinos Básico E Secundário	No
Mestrado Em Ensino Do 1.º Ciclo Do Ensino Básico E De Matemática E Ciências Naturais No 2.º Ciclo Do Ensino Básico	No
Mestrado Em Ensino Do 1.º Ciclo Do Ensino Básico E De Português E História E Geografia De Portugal No 2.º Ciclo Do Ensino Básico	No

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 44 se detallan los másteres que tienen acceso y, por lo tanto, fueron evaluados analizando sus planes de estudio para conocer la presencia de los términos asociados a “Inclusión educativa” y “Atención a la diversidad”.

1. Coimbra - Instituto Politécnico de Coimbra (IPC): Ofrece el "Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico."
2. Coimbra - Instituto Politécnico de Coimbra (IPC): Ofrece el "Mestrado em Educação Pré-Escolar."
3. Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC): Ofrece el "Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico."
4. Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC): Ofrece el "Mestrado em Educação Pré-Escolar."
5. Braga - Universidade do Minho (UM): Ofrece "Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico."
6. Aveiro - Instituto Politécnico de Beja (IPBeja): Ofrece "Master in Teacher Education - Pre-school education and 1st cycle of basic schooling."

Teniendo en cuenta los datos, tan solo hay acceso a un total de 6 másteres, los cuales constituyen la muestra total del análisis. Claramente, los diferentes másteres están enfocados en la formación de docentes para la Educación Preescolar y el primer ciclo de Educación Básica, lo que los distingue de los demás programas que no tienen esta especialización.

Tabla 44

Acceso a los centros que imparten másteres para la formación en Educación Básica

Ciudad	Centro	Máster	Acceso
Lisboa	Escola Superior de Educação de João de Deus	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	No
Lisboa	Escola Superior de Educação de João de Deus	Maestrado en Educación preescolar	No
Lisboa	Instituto Politécnico de Lisboa (IPL)	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo	No
Lisboa	Instituto Politécnico de Lisboa (IPL)	Mestrado em Educação Pré-Escolar	No
Lisboa	Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC)	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	No
Lisboa	Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC)	Mestrado em Educação Pré-Escolar	No
Porto	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	No
Coimbra	Instituto Politécnico de Coimbra (IPC)	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Si
Coimbra	Instituto Politécnico de Coimbra (IPC)	Mestrado em Educação Pré-Escolar	Si
Coimbra	Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Si
Coimbra	Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)	Mestrado em Educação Pré-Escolar	Si
Braga	Universidade do Minho (UM)	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	Si

Capítulo 5 | Hacia una educación inclusiva: Un análisis de la formación docente en las licenciaturas y los másteres en Portugal

Braga	Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF)	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	No
Aveiro	Universidade de Aveiro (UA)	Master in Teacher Education - Pre-school education and 1st cycle of basic schooling	No
Aveiro	Instituto Politécnico de Beja (IPBeja)	Master in Teacher Education - Pre-school education and 1st cycle of basic schooling	Si
Faro	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	No
Castelo Branco	Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB)	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	No
Setúbal	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	No
Viseu	Escola Superior de Educação Jean Piaget de Arcozelo - Viseu	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	No
Viseu	Escola Superior de Saúde Jean Piaget	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	No

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 45, se detalla el recuento total de los términos en función de los centros de formación y másteres analizados. Se ha observado que en el Centro "Instituto Politécnico de Beja (IPBeja)" en Aveiro no se encontraron términos relevantes en las 23 asignaturas evaluadas, lo que representa un 0% en la presencia de estos términos. Este dato influye en la reducción de la muestra de 115 a 101 asignaturas, dado que no se pudo acceder a información en ese centro en un total de 14 asignaturas, 8 pertenecientes al primer año y, 6 al segundo año.

Por otro lado, en los restantes centros de Coimbra y Braga, se han identificado varios términos en los planes de estudio de las asignaturas analizadas. Por ejemplo, en el "Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico" del Instituto Politécnico de Coimbra (IPC), se encontraron 12 asignaturas con estos términos, lo que corresponde al 54.54% del total de 22 asignaturas evaluadas. De manera similar, en el

"Mestrado em Educação Pré-Escolar" en el mismo centro se encontraron términos en el 68.75% de las 16 asignaturas analizadas.

En Braga, en la "Universidade do Minho (UM)", se ha encontrado un 25.00% de las asignaturas (4 de 16), que presentaron los términos relacionados en el campo de "Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico."

Tabla 45

Total de asignaturas con presencia de los términos por centro

Ciudad	Centro	Máster	Total de asignaturas		
			R	%	N
Coimbra	Instituto Politécnico de Coimbra (IPC)	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	12	54.54	22
Coimbra	Instituto Politécnico de Coimbra (IPC)	Mestrado em Educação Pré-Escolar	11	68.75	16
Coimbra	Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	12	54.54	22
Coimbra	Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)	Mestrado em Educação Pré-Escolar	11	68.75	16
Braga	Universidade do Minho (UM)	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	4	25.00	16
Aveiro	Instituto Politécnico de Beja (IPBeja)	Master in Teacher Education - Pre-school education and 1st cycle of basic schooling	0	0	23
Total:			50	49.50	101*

*La muestra se reduce de 115 a 101 debido a que en el Instituto Politécnico de Beja en Aveiro no pudimos acceder a 14 asignaturas.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, la Tabla 46 proporciona información detallada sobre el recuento total de términos en función de los centros y las asignaturas distribuidas en los años

académicos de varios másteres. Estos resultados son fundamentales para comprender la distribución de los términos en los planes de estudio de educación en distintos centros.

En el "Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico" en el "Instituto Politécnico de Coimbra (IPC)," se ha encontrado que, en el primer año académico, el 37.5% de las asignaturas (3 de 8) presentan términos relevantes, mientras que, en el segundo año, el 64.28% de las asignaturas (9 de 14) incluyen estos términos.

En el mismo centro, en el "Mestrado em Educação Pré-Escolar," se ha identificado que el 58.33% de las asignaturas del primer año (7 de 12) contienen los términos, mientras que el 100% de las asignaturas en el segundo año (4 de 4) los incluye.

Por otro lado, en "Universidade do Minho (UM)" en Braga, en el máster "Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico," se ha encontrado un 25% de las asignaturas en el primer año (3 de 12) con términos relevantes.

Finalmente, en el "Instituto Politécnico de Beja (IPBeja)" en Aveiro, debido a la falta de acceso a 5 asignaturas, solo se pudieron analizar 9, y no se encontraron términos en ninguna de ellas. Esto destaca la importancia de la disponibilidad de acceso a los planes de estudio para llevar a cabo un análisis completo.

Tabla 46

Datos de la presencia de los términos en función del año académico por centro

Ciudad	Centro	Máster	Asignaturas primer año			Asignaturas segundo año		
			R	%	N	R	%	N
Coimbra	Instituto Politécnico de Coimbra (IPC)	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	3	37.5	8	9	64.28	14
Coimbra	Instituto Politécnico de Coimbra (IPC)	Mestrado em Educação Pré-Escolar	7	58.33	12	4	100	4
Coimbra	Escola Superior de	Mestrado em Educação Pré-	3	37.5	8	9	64.28	14

Capítulo 5 | Hacia una educación inclusiva: Un análisis de la formación docente en las licenciaturas y los másteres en Portugal

	Educação de Coimbra (ESEC) Escola Superior de	Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico							
Coimbra	Educação de Coimbra (ESEC)	Educação Pré-Escolar	7	58.33	12	4	100	4	
Braga	Universidade do Minho (UM)	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	3	25	12	1	25	4	
Aveiro	Instituto Politécnico de Beja (IPBeja)	Master in Teacher Education - Pre-school education and 1st cycle of basic schooling*	0	0	9	0	0	0	

*Hay un total de 14 asignaturas sin acceso, solo se han podido analizar 9.

Fuente: Elaboración propia

Siguiendo con el análisis de datos, la Tabla 47 presenta una evaluación detallada del recuento total de términos específicos en función de los centros y los másteres analizados. Este análisis es fundamental para comprender cómo se abordan cuestiones importantes en la educación, como la atención a la diversidad, las necesidades educativas, las dificultades de aprendizaje, la inclusión y la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en los planes de estudio de diferentes centros educativos.

En el "Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico" del "Instituto Politécnico de Coimbra (IPC)," se ha encontrado un porcentaje variable de asignaturas que incluyen los términos específicos. En particular, el 18.18% de las asignaturas (4 de 22) abordan la "atención a la diversidad," el 22.72% (5 de 22) se centran en "necesidades educativas," el 4.54% (1 de 22) tratan las "dificultades de aprendizaje," y un 9.09% (2 de 22) enfocan la "inclusión." Sin embargo, no se encontraron asignaturas que aborden el tema de "NEE".

En el "Mestrado em Educação Pré-Escolar" del mismo centro, se observa una proporción similar, aunque ligeramente mayor, de asignaturas que abordan estos términos específicos. Un 31.25% de las asignaturas (5 de 16) se enfocan en "atención a la diversidad," un 25% (4 de 16) en "necesidades educativas," un 6.25% (1 de 16) en "Dificultades de aprendizaje," y un 6.25% (1 de 16) en "inclusión." En este caso, tampoco se encontraron asignaturas que contemplen el tema de "NEE."

El "Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico" y el "Mestrado em Educação Pré-Escolar" en la "Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)" muestran resultados similares a los del Instituto Politécnico de Coimbra.

En "Universidade do Minho (UM)" en Braga, en el máster "Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico," se ha encontrado que el 18.75% de las asignaturas (3 de 16) tratan las "necesidades educativas," mientras que un 6.25% (1 de 16) aborda la "inclusión."

Por último, en el "Instituto Politécnico de Beja (IPBeja)" en Aveiro, donde se analizaron 9 asignaturas, no se encontró la presencia de ninguno de los términos específicos en los planes de estudio.

Tabla 47

Porcentajes de términos específicos por centros

Ciudad	Centro	Máster	Atención a la diversidad		Necesidades educativas		Dificultades de aprendizaje		NEE		Inclusión		N
			R	%	R	%	R	%	R	%	R	%	
Coimbra	Instituto Politécnico de Coimbra (IPC)	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	4	18.18	5	22.72	1	4.54	0	0	2	9.09	22
Coimbra	Instituto Politécnico de Coimbra (IPC)	Mestrado em Educação Pré-Escolar	5	31.25	4	25	1	6.25	0	0	1	6.25	16
Coimbra	Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)	Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	4	18.18	5	22.72	1	4.54	0	0	2	9.09	22
Coimbra	Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)	Mestrado em Educação Pré-Escolar	5	31.25	4	25	1	6.25	0	0	1	6.25	16
Braga	Universidade do Minho (UM)	Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico	0	0	3	18.75	0	0	0	0	1	6.25	16
Aveiro	Instituto Politécnico de Beja (IPBeja)	Master in Teacher Education - Pre-school education and 1st cycle of basic schooling	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9

Fuente: Elaboración propia

En relación a la presencia de diferentes términos relacionados con la educación en los programas de máster analizados, la Tabla 48 proporciona una visión general. Cada término se enfoca en áreas cruciales de la pedagogía, como la atención a la diversidad, las necesidades educativas, las dificultades de aprendizaje, la inclusión y la presencia de ANEAE.

Los datos revelan que, de un total de 101 asignaturas analizadas en diversos planes de estudio de los másteres analizados, el término "atención a la diversidad" aparece en 18 asignaturas, representando aproximadamente un 17.82% del total. "necesidades educativas" se aborda en un mayor número de asignaturas, con un total de 21, lo que equivale al 20.79%. Por otro lado, las "Dificultades de aprendizaje" suponen un 3.96% del total, están presentes en 4 asignaturas. Sin embargo, no se encontraron asignaturas que traten el tema de "NEE." Por último, "inclusión educativa" se aborda en 7 asignaturas, lo que representa alrededor del 6.93% del total.

Tabla 48

Porcentaje total de los términos en los másteres

Términos	Atención a la diversidad		Necesidades educativas		Dificultades de aprendizaje		NEE		Inclusión		N
	R	%	R	%	R	%	R	%	R	%	
Recuento	18	17.82	21	20.79	4	3.96	0	0	7	6.93	101

Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse en la Tabla 49 se presentan los resultados de la distribución de términos relacionados con "Inclusión educativa" y "Atención a la diversidad" en función del año académico en el que es impartida la asignatura analizada en los diferentes másteres.

En el primer año académico, se observa que la "atención a la diversidad" se aborda en 6 planes de estudio, lo que representa aproximadamente un 9.83% del total de asignaturas perteneciente al primer año de los másteres. Las necesidades educativas

también son un tema relevante en este año, se encuentra en un total de 12 asignaturas, lo que equivale al 19.67%. Por otro lado, las “dificultades de aprendizaje” se tratan en 2 asignaturas, alrededor del 3.27%. No se encontraron asignaturas que aborden específicamente a los ANEAE en este primer año. El término “inclusión educativa” representa un 4.91% debido a que se ha localizado en 3 asignaturas en el primer año.

En el segundo año académico, la atención a la diversidad es abordada en un amplio número de planes de estudio, en un total de 12 asignaturas, lo que supone el 30% del total de asignaturas analizadas pertenecientes al segundo año. Las “necesidades educativas” siguen siendo relevantes en el segundo año, abordadas en 9 asignaturas, alrededor del 22.50%. Las dificultades de aprendizaje se tratan en 2 asignaturas, alrededor del 5%. Por último, se aprecia un aumento en la presencia del término “inclusión educativa” en este año, encontrándolo en 4 asignaturas, representando un 10% del total.

Tabla 49

Porcentajes totales por años académicos

Términos	Primer año			Segundo año		
	R	%	N	R	%	N
Atención a la diversidad	6	9.83		12	30	
Necesidades Educativas	12	19.67		9	22.50	
Dificultades de aprendizaje	2	3.27	61	2	5	40
NEE	0	0		0	0	
Inclusión	3	4.91		4	10	

Fuente: Elaboración propia

Para conocer la presencia de los términos relevantes en el análisis llevado a cabo, en la Tabla 50 puede apreciarse como en las asignaturas obligatorias, se observa que el término "atención a la diversidad" se manifiesta en 14 asignaturas, lo que representa aproximadamente un 41.17% del total de los planes de estudio sobre esta categoría. Además, "necesidades educativas" se aborda en 17 asignaturas, lo que equivale al 50%. Por otro lado, las "dificultades de aprendizaje" no aparecen en las asignaturas

obligatorias, ya que se muestra como 0%. No se encontraron asignaturas obligatorias que presenten términos asociados a "NEE." El término "inclusión educativa" es encontrado en 3 asignaturas obligatorias, representando un 8.82% del total en esta categoría.

En las asignaturas opcionales, se observa que el término "atención a la diversidad" está presente en 4 asignaturas, lo que representa aproximadamente un 25% del total de los planes de estudio analizados en esta categoría. Por otro lado, "necesidades educativas" se aborda en 4 asignaturas opcionales, lo que también equivale al 25%. Los términos asociados a "dificultades de aprendizaje" se tratan en 4 asignaturas opcionales, alrededor del 25%. No se encontraron asignaturas opcionales que aborden específicamente a los "NEE". Además, el término "inclusión educativa" se aborda en 4 asignaturas opcionales, representando un 25% del total en esta categoría.

Tabla 50

Porcentajes totales por carácter de las asignaturas

Términos	Obligatoria			Opcional		
	R	%	N	R	%	N
Atención a la diversidad	14	41.17		4	25	
Necesidades Educativas	17	50		4	25	
Dificultades de aprendizaje	0	0	34	4	25	16
NEE	0	0		0	0	
Inclusión	3	8.82		4	25	

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 51 que a continuación es mostrada presenta un análisis de la distribución de los términos relacionados con "inclusión educativa" y "atención a la diversidad" en función de los créditos de cada plan docente.

- Asignaturas con 3 créditos: en las asignaturas con 3 créditos se observa que el término "atención a la diversidad" está presente en 14 asignaturas, lo que representa aproximadamente un 13.86% del total en esta categoría. El término "necesidades educativas" se encuentra en 4 asignaturas, equivalente al 3.96%. Las "dificultades de aprendizaje" se abordan en 3 asignaturas, alrededor

del 2.97%. No se encontraron asignaturas de 3 créditos que aborden específicamente a los "NEE." Por último, el término "inclusión educativa" se encontró en 4 asignaturas, representando un 3.96% del total en esta categoría.

- Asignaturas con 5 créditos: en relación a las asignaturas que tienen 5 créditos, el término "necesidades educativas" aparece en 2 planes de estudio, con un 1.98% de todas las asignaturas en esta categoría. En cuanto a los demás términos, no se abordan en asignaturas de 5 créditos.

- Asignaturas con 9 créditos: las asignaturas de 9 créditos abordan el término "necesidades educativas" en 4 planes docentes, constituyendo un 3.96% en esta categoría. No se encontraron asignaturas de 9 créditos con los otros términos.

- Asignaturas con 12 créditos: el término "atención a la diversidad" aparece en 4 asignaturas, representando aproximadamente un 3.96% de todas las asignaturas en esta categoría. "necesidades educativas" es encontrado en 8 asignaturas, lo que equivale al 7.92%. Los otros términos, "dificultades de aprendizaje," "NEE" e "inclusión," no han sido localizados en los planes de estudio de las asignaturas con 12 créditos.

- Asignaturas con 24 créditos: en los planes de estudio con 24 créditos el término "necesidades educativas" se observa en 2 asignaturas, lo que representa un 1.98% de todas las asignaturas analizadas en esta categoría. Además, el término "inclusión educativa" se encuentra en 2 asignaturas, equivalente al 1.98%. Los otros términos no se abordan en asignaturas de 24 créditos.

- Asignaturas con 50 créditos: Las asignaturas de 50 créditos abordan el término "necesidades educativas" en 1 asignatura, alrededor del 0.99%. Los demás términos no se abordan en asignaturas de 50 créditos.

Tabla 51

Porcentaje total por créditos

Créditos	Atención a la diversidad		Necesidades educativas		Dificultades de aprendizaje		NEE		Inclusión		N
	R	%	R	%	R	%	R	%	R	%	
3	14	13.86	4	3.96	3	2.97	0	0	4	3.96	101
5	0	0	2	1.98	0	0	0	0	1	0.99	
9	0	0	4	3.96	0	0	0	0	0	0	
12	4	3.96	8	7.92	0	0	0	0	0	0	
24	0	0	2	1.98	0	0	0	0	2	1.98	
50	0	0	1	0.99	0	0	0	0	0	0	

Fuente: Elaboración propia

En los planes de estudio analizados, se ha observado que la mayoría de las asignaturas en las que se encontraron los términos de interés tienen una duración semestral, lo que representa un alto porcentaje del total, en comparación con un reducido 4.95% correspondiente a las asignaturas con una duración anual. De estas últimas, 3 de ellas trabajan específicamente con el término "necesidades educativas," mientras que 2 de las asignaturas han incorporado en sus planes de estudio el término "inclusión."

Teniendo en cuenta la presencia de los términos en relación al lugar en el que se han mencionado en los planes de estudio, la Tabla 51 muestra los datos de los resultados obtenidos.

- **Mención en los Objetivos:** No se han encontrado términos específicos en esta sección de los planes de estudio. Resaltar que con este dato son pocas las asignaturas que presentan los términos analizados en el apartado de los objetivos.
- **Mención en el Programa:** Se observa que el término "atención a la diversidad" se menciona en 4 asignaturas, lo que representa aproximadamente un 3.96% del total en esta categoría. "necesidades educativas" se menciona en 10 asignaturas, alrededor del 0.99%. Además, "dificultades de aprendizaje" se

encuentra en 4 asignaturas, lo que equivale al 3.96%. Cabe destacar que los términos "NEE" e "inclusión educativa" no han sido mencionados en esta sección de las asignaturas analizadas.

- **Mención en los Resultados de Aprendizaje:** En el apartado de resultados de aprendizaje, el término "atención a la diversidad" se menciona en 2 asignaturas, representando un 1.98% del total en esta categoría. "Necesidades educativas" se encuentra en 7 asignaturas, lo que equivale al 6.93%. El término "inclusión educativa" se menciona en 5 asignaturas, representando un 4.95%. Por último, en los resultados de aprendizaje no se han encontrado los términos asociados a "Dificultades de aprendizaje" y "NEE".

- **Mención en la Bibliografía:** El término "atención a la diversidad" se menciona en 12 asignaturas, lo que representa un 11.88% del total en esta categoría. "Necesidades educativas" aparece en 2 asignaturas, alrededor del 1.98%. El término "inclusión educativa" se menciona en 2 asignaturas, equivalente al 1.98%. No se han encontrado menciones de "dificultades de aprendizaje" y "NEE" en la sección de bibliografía de los planes de estudio.

Tabla 52

Donde se menciona el descriptor

Mención	Atención a la diversidad		Necesidades educativas		Dificultades de aprendizaje		NEE		Inclusión		N
	R	%	R	%	R	%	R	%	R	%	
Objetivos	0	0	2	1.98	0	0	0	0	0	0	101
Programa	4	3.96	10	0.99	4	3.96	0	0	0	0	
Resultados de aprendizaje	2	1.98	7	6.93	0	0	0	0	5	4.95	
Bibliografía	12	11.88	2	1.98	0	0	0	0	2	1.98	

Fuente: Elaboración propia

4. Discusión

La formación en inclusión educativa y atención a la diversidad de los futuros docentes, actualmente es una necesidad. En el presente estudio se han analizado los diferentes planes académicos, con sus respectivas estructuras y guías docentes de las licenciaturas de Educación Básica y de los másteres de especialización en Portugal, con el propósito de evaluar la presencia de términos relacionados con la inclusión educativa y atención a la diversidad en la formación de futuros docentes, con la finalidad de atender al alumnado con NEE.

Los resultados indican una variabilidad en la presencia de contenidos relativos a la inclusión educativa y la atención a la diversidad en los planes docentes analizados. Algunas licenciaturas y másteres de especialización han integrado de manera notable estos aspectos en sus programas de estudio, reflejando la importancia atribuida a la formación de futuros docentes en la atención al alumnado con NEE (Fernandes et al., 2019). Sin embargo, en otros casos, se observa una presencia más limitada de estos términos, lo que plantea interrogantes acerca de la uniformidad y consistencia de la preparación docente en este ámbito (Moriña y Melero, 2016).

Flores et al., (2017) han destacado en sus resultados la trascendencia de una formación sólida en inclusión educativa para garantizar una educación de calidad y equitativa, enfatizando la importancia de preparar a los docentes para abordar la diversidad de necesidades de los estudiantes. En el contexto de las leyes educativas de Portugal, como la Ley de Bases del Sistema Educativo (2015), que establece principios de igualdad y no discriminación en la educación, teniendo en cuenta los resultados de esta investigación, se respalda la necesidad de una revisión y mejora de los programas de formación docente para asegurar una preparación más homogénea y coherente en este ámbito.

La falta de estudios previos sobre el análisis de los planes de estudios de los diferentes centros encargados de la formación para los futuros docentes, junto con la falta de acceso a algunas de las instituciones, ha supuesto una limitación en el presente

estudio, no obstante, se han analizado un total 951 planes docentes de diferentes universidades portuguesas que nos han permitido registrar la presencia de los términos relacionados con la inclusión educativa y la atención a la diversidad en la formación de futuros docentes. Como han señalado Schwarzenhal et al., (2018) sobre la labor docente en los centros educativos, la formación de los mismos en inclusión educativa es esencial para garantizar que todos los estudiantes, tengan acceso a una educación equitativa y de calidad.

La atención a las NEE de los alumnos no solo se relaciona con el cumplimiento de las leyes y regulaciones educativas de Portugal, sino también con la promoción de una sociedad más inclusiva y diversa y, como se pone de manifiesto en la Declaración de Lisboa (2007). La educación inclusiva es un principio fundamental propuesto por la UNESCO (2017), con la cual Portugal está comprometido. Nuestra investigación, al igual que indican Brown et al., (2015), subraya la importancia de que los programas de formación docente se alineen con estos valores y principios.

La falta de uniformidad en la formación docente en relación con la inclusión educativa resalta la necesidad de una revisión y estandarización de los currículos de formación en Portugal (Marchesi y Hernández, 2019). Esto, a su vez, impulsa la importancia de la colaboración entre las instituciones educativas, los responsables políticos y los profesionales de la educación para garantizar que los futuros docentes estén debidamente preparados para atender al alumnado con NEE y desempeñar un papel crucial en la promoción de una educación inclusiva y equitativa en el país de acuerdo con lo establecido en la Declaración de Incheon (2015).

Capítulo 6. Discusión general

Capítulo 6. Discusión general

La integración de los alumnos en el aula es una necesidad que se aborda desde diferentes perspectivas, centros educativos, legislación, servicios sociales y otros, aunque todavía no es una realidad. Según los resultados obtenidos de las entrevistas semiestructuradas, solo el 75% de los profesores considera que se logra la inclusión completa de los alumnos en el aula, con afirmaciones como "hay más integración que inclusión." La creciente tendencia hacia un modelo inclusivo que permita el desarrollo de todos los estudiantes debe ser una de las prioridades de cualquier sistema educativo (MEC, 2020; Unesco 1994, 2017).

La formación del profesorado también es esencial, como señalan varios autores (Campos y Pedraza, 2019; Díaz et al., 2019; Díaz y Molina, 2022; Fernández et al., 2019; González-Gil et al., 2019; Padilla, 2011; Pérez-Jorge et al., 2021). De esta manera, en el primer estudio, los resultados mostraban que los profesores que no han recibido formación específica en discapacidad presentaban percepciones moderadamente más bajas en lo que respecta a la inclusión. Por ejemplo, al considerar si se tienen en cuenta los siguientes ítems: la escuela respeta los derechos individuales (ítem 8: 3.64 vs. 3.70), la escuela valora la diversidad (ítem 10: 3.50 vs. 3.55) y, el modelo organizativo de la escuela promueve la inclusión (ítem 5: 3.36 vs. 3.52). Se puede observar cómo los profesores sin formación en discapacidad tienen promedios más bajos.

De manera similar, aunque menos del 10% de los profesores estuvieron en desacuerdo con el ítem 7, "*La escuela reconoce la igualdad independientemente de factores personales o sociales*", sabemos que no todos los estudiantes están integrados de la misma manera. Aquellos con trastornos psicológicos, discapacidades intelectuales o autismo presentan mayores dificultades que los estudiantes con discapacidades físicas (Garzón et al., 2016; Jury et al., 2021; LOE, 2020). De hecho, los profesores manifestaron en las entrevistas que tenían más experiencia trabajando con estos perfiles de estudiantes.

Por otro lado, no se debe pasar por alto la importancia de los recursos educativos o didácticos utilizados en el aula. El uso de las TIC y otros recursos materiales mejora la motivación de los estudiantes y, hace que el aprendizaje sea más significativo (Alper y Goggin, 2017; López et al., 2012). Sin embargo, en el primer estudio, los profesores informaron de un promedio relativamente bajo en cuanto al uso de los recursos disponibles (ítem 17). Además, la disponibilidad y el acceso a los recursos (e incluso su calidad) también influyen en el éxito de la integración y, si se convierten en aliados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como se ha encontrado en estudios anteriores (Coronel, 2015; López et al., 2012; Rodríguez, 2019). En este sentido, el 44% de los encuestados consideró que una de las dificultades es la falta de los recursos necesarios para atender a estos estudiantes.

En el segundo estudio se analizó la inclusión educativa del alumnado y la adecuación de los recursos disponibles en los centros educativos de Educación Infantil y Primaria de la comunidad de Extremadura. Debido a la situación ocasionada por la COVID-19, la muestra se recogió a través de entrevistas semiestructuradas, realizadas vía telefónica. Los resultados sugieren que la mayoría de los docentes presentan diferentes dificultades para poder llevar a cabo con éxito sus funciones en los centros educativos. A pesar de que la mayoría de los entrevistados manifiesta conocer la presencia de alumnado con discapacidad en su centro o en su aula, la percepción de los docentes entrevistados indican que actualmente se encuentran barreras que impiden la inclusión educativa de manera exitosa, como manifiestan diversos estudios (Hind et al., 2019; Jury et al., 2021; Van y Wilson, 2020).

La actitud del profesorado es clave para la inclusión educativa y, cabe destacar la percepción tan positiva que tienen los docentes entrevistados sobre las diferentes adaptaciones que recibe el alumnado con cualquier tipo de discapacidad. Otra cuestión que genera dificultades en la inclusión del alumnado con necesidades está relacionada con los recursos disponibles en los centros, soportes imprescindibles para la correcta interacción con los demás.

La mayoría de los entrevistados percibe falta de recursos personales en la carencia de especialistas en los centros educativos y, vacíos en la formación del profesorado para

incluir de manera satisfactoria a los ANEAE. Aunque se haya destacado la debilidad en la formación docente, al igual que otros autores (Campos y Pedraza, 2019; Díaz et al., 2019), los entrevistados destacan el papel esencial del apoyo especializado en el desarrollo de las clases. Las percepciones sobre la disponibilidad y estado de los recursos materiales se encuentran en sintonía con las investigaciones de López et al., (2012) e indican, en su mayoría, que los docentes cuentan con ellos en el aula y consideran que estos se encuentran en buen estado. Los resultados muestran que en algunos centros el alumnado con dificultades no puede hacer uso y disfrute de forma correcta sobre diferentes recursos materiales, lo cual se atribuye a la falta de formación docente para su aprovechamiento en el aula. La colaboración con agentes externos al centro es mayormente positiva, pero las colaboraciones con las familias son escasas y a menudo insatisfactorias. Finalmente, teniendo en cuenta los resultados sobre las dificultades encontradas desde la aparición de la COVID-19, la mayoría de los obstáculos declarados estaban relacionados con el ámbito familiar y el uso adecuado de los recursos disponibles.

El análisis de los planes de estudio en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria en España, llevado a cabo en el tercer estudio, revela la importancia de la formación en inclusión educativa y atención a la diversidad para futuros docentes, aunque se evidencia falta de homogeneidad entre universidades (Latorre et al., 2009; Pañellas y Palau, 2012). Leiva et al., (2019) subrayan la necesidad de una sólida formación universitaria para garantizar la calidad de la educación inclusiva.

Este análisis de los planes de estudio de las diferentes facultades españolas que oferta estudios de grado relacionados con la formación docente se confirman preocupaciones previas sobre la formación en inclusión educativa (González et al., 2016; Palomer y López, 2016). Hay variabilidad entre universidades, como sucede con las de la Comunidad de Madrid en relación a las de la comunidad de Cantabria respecto a contenidos relacionados con la inclusión.

La falta de uniformidad sugiere la necesidad de esfuerzos coordinados para estandarizar la inclusión de contenidos sobre diversidad en la formación de maestros en todas las comunidades autónomas de España (Medina, 2021). Otros estudios previos

(Álvarez y Buenestado, 2015) destacan los beneficios de una formación sólida en inclusión educativa. Además de la variabilidad en contenidos, se observa diversidad en las metodologías de enseñanza utilizadas. Algunas universidades priorizan enfoques inclusivos, mientras que otras parecen darles menos importancia (Manso y Valle, 2013).

La falta de coherencia en la formación docente plantea interrogantes sobre la preparación para abordar con éxito en aulas diversas. La revisión de planes docentes destaca la necesidad de mayor coherencia y consistencia, así como de una formación uniforme para garantizar la implementación exitosa de la educación inclusiva (Cabrera-Cuadros et al., 2021).

Se destaca la importancia de las leyes vigentes en España, como la Ley Orgánica de Educación 2020 y la Ley de Modificación de la Ley Orgánica de Educación 2006, que enfatizan la inclusión educativa y la atención a los ANEAE (Duk y Murillo, 2011). La formación docente debe estar en consonancia con estos principios legales para garantizar la igualdad de oportunidades y la provisión de apoyo adecuado a los estudiantes con ANEAE (Medina, 2021). La atención a estos estudiantes es crucial para la educación inclusiva, y la formación docente debe incluir estrategias específicas para abordar sus necesidades (Carbonell y Muños, 2016; Chao et al., 2018).

En el cuarto estudio, en el que se evaluó la formación en inclusión educativa y atención a la diversidad en los planes académicos de licenciaturas en Educación Básica y másteres de especialización en Portugal, los resultados revelan una variabilidad en la presencia de contenidos relacionados con estos temas, evidenciando que algunas instituciones han integrado de manera destacada estos aspectos en sus programas, mientras que otras muestran una presencia más limitada, planteando preguntas sobre la uniformidad de la preparación docente en este ámbito (Fernandes et al., 2019; Moriña y Melero, 2016).

La importancia de una formación sólida en inclusión educativa se destaca en la literatura, respaldando la necesidad de revisar y mejorar los programas de formación docente para asegurar una preparación más completa y coherente (Flores et al., 2017). Este análisis respalda la esencial labor docente en inclusión educativa, fundamental para asegurar una educación de calidad y equitativa (Schwarzenthal et al., 2018).

La inclusión en las aulas de los ANEAE no solo se relaciona con el cumplimiento de las leyes y regulaciones educativas de Portugal, sino también con la promoción de una sociedad más inclusiva y diversa, en línea con principios propuestos por la UNESCO (2017) y la Declaración de Lisboa (2007). La falta de uniformidad en la formación docente destaca la necesidad de revisión y estandarización de los currículos en Portugal, impulsando la importancia de la colaboración entre instituciones educativas, responsables políticos y profesionales de la educación, para garantizar la adecuada preparación de los futuros docentes en la atención a la diversidad y su papel en la promoción de una educación inclusiva y equitativa, en línea con la Declaración de Incheon (2015) (Brown et al., 2015; Marchesi et al., 2013).

Capítulo 7. Conclusiones

Capítulo 7. Conclusiones

1. Conclusões gerais

Com o propósito de aprofundar no estudo da inclusão efetiva dos Alunos com Necessidades Específicas de Apoio Educativo (ANEAE) dos centros educativos, nesta pesquisa foram realizados diferentes estudos. Tal como se reflete na análise desenvolvida no primeiro estudo, persegue-se o objetivo 1: descrever a realidade da inclusão dos ANEAE nos centros educativos da Extremadura, e reflete-se na publicação do artigo presente no capítulo 2, que aborda as fortalezas e debilidades que caracterizam as diferentes instituições educativas da Comunidade Autónoma da Extremadura. Este estudo foi realizado com a análise dos dados recolhidos através dos inquéritos e entrevistas realizadas a uma amostra de professores em exercício. Após a análise, foi revelada uma perspetiva encorajadora sobre a sensibilidade e o compromisso que as escolas mostram nesta região autónoma em relação à inclusão educativa.

Estas instituições analisadas não só demonstram um compromisso sólido com o desenvolvimento integral de todos os seus estudantes, independentemente da presença de dificuldades para o correto desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mas também, manifesta-se nos resultados, um respeito para com os direitos individuais dos alunos, o que contribui muito na qualidade de vida dos estudantes.

Não obstante, é essencial reconhecer que, apesar de serem encontradas estas fortalezas, também foram identificadas áreas de melhoria significativa, destacando-se especialmente a formação dos profissionais do ensino. Apesar dos avanços notáveis na promoção da inclusão educativa, esta pesquisa destacou a necessidade de um compromisso mais sólido na capacitação e desenvolvimento dos professores, o que é fundamental para conseguir que a inclusão dos ANEAE seja verdadeiramente efetiva e bem-sucedida no meio educativo, derrubando todas aquelas barreiras que impedem o sucesso do processo. A formação contínua dos professores em exercício ergue-se como um componente fundamental para garantir que os profissionais da educação estejam

adecuadamente preparados para enfrentar os desafios inerentes à inclusão educativa dos ANEAE nos estabelecimentos escolares.

Apesar das tendências prometedoras e das atitudes positivas observadas nos professores da Extremadura, de acordo com o inquérito e as entrevistas realizadas, os professores participantes fomentam o desenvolvimento integral e a qualidade de vida de todos os alunos e, considera-se que as suas práticas de ensino nos centros educativos são realizadas sob uma filosofia de inclusão. Por outro lado, a formação deles continua a ser uma área fraca e, considera-se necessário assumir um compromisso firme com a inclusão dos ANEAE. Por tanto, embora as atitudes dos professores da Extremadura com a inclusão do aluno sejam positivas, é preciso aprofundar no estudo das barreiras e fatores determinantes, como também dos diversos elementos que podem contribuir de um modo geral na melhoria da educação, cooperando para uma melhoria substancial no sistema educativo da região.

No terceiro capítulo abordamos o segundo objetivo: conhecer a disponibilidade dos recursos e as necessidades dos professores dos centros educativos da Extremadura para atender ao ANEAE. Este estudo, é parte de um artigo aprovado para publicação que foi realizado através da análise das perceções do professor, dando origem ao segundo estudo desta tese de doutoramento. Neste segundo estudo, manifesta-se que a maioria dos professores afirmam que o centro no qual desempenham as suas funções, o meio pelo qual recebem resposta educativa de maneira habitual os ANEAE, são as adaptações curriculares. Contudo, observa-se uma disparidade importante na perceção dos professores sobre os recursos disponíveis. Como foi possível perceber, os recursos materiais dos centros educativos analisados encontram-se em bom estado, porém, quanto aos recursos pessoais, estes apresentam-se como uma área crítica que requer atenção urgente, devido à falta de profissionais nos centros educativos. Esta carência de profissionais do ensino deve ser tratada nas reformas e políticas educativas para garantir uma inclusão efetiva dos ANEAE. Em última instância, apesar da importância que os professores dão à dotação de recursos, tanto pessoal como material, eles consideram que a colaboração com as famílias, como também com especialistas externos, é essencial para melhorar o processo educativo.

Em relação a estes primeiros objetivos, a formação contínua dos professores em exercício é uma questão de grande importância para a inclusão dos ANEAE. A necessidade de formação contínua explica-se por vários motivos implicados neste processo. Por um lado, deve considerar-se a evolução constante de conhecimentos e termos, devido aos avanços na pedagogia, psicologia educativa e tecnologia. Os professores devem possuir os conhecimentos das mais recentes abordagens e teorias psicopedagógicas. O campo da educação está em contínua mudança e vai a um ritmo vertiginoso, por isso a prática do professor deve adaptar-se às mudanças das reformas educativas e aos novos currículos, modificando as abordagens curriculares, que requerem aos professores a atualização dos seus conhecimentos e habilidades para enfrentar os atuais objetivos educativos. Devemos destacar que, os professores bem formados mostram uma maior disposição para trabalhar com novos métodos e abordagens, contribuindo assim para a promoção da pesquisa e da inovação na sala de aula, como aprecia-se no capítulo 3.

Por outro lado, a tecnologia também está em constante evolução e, desempenha um papel cada vez mais importante na educação, por isso, é fundamental que os professores em exercício estejam atualizados no uso das novas ferramentas tecnológicas e recursos digitais, com a finalidade de tirar o máximo partido destes recursos na sala de aula.

Ao ter os conhecimentos e as ferramentas necessárias, os desafios educativos são enfrentados com maior eficiência, conduzindo a uma melhoria da qualidade educativa. Nas salas de aula as necessidades dos alunos são variadas e mudam dia após dia, como podem ser a diversidade cultural ou as diferenças nos processos de aprendizagem, que estão presentes em todas as salas de aula. Continuamente surgem novas demandas que pedem que os professores estejam preparados para adaptar as suas abordagens, podendo assim atender a cada aluno de maneira individual, sem esquecer que a atenção à diversidade e a inclusão do ANEAE são aspetos fundamentais na educação atual, requerendo deste modo uma formação específica em inclusão educativa e atenção à diversidade adaptada às contínuas mudanças.

Seguindo com a formação do professor, enunciamos o terceiro objetivo: analisar a presença de conteúdos relacionados com a educação inclusiva nos planos de estudo de

formação do professor na Espanha, o que levou ao desenvolvimento do estudo 3, que está incluído no capítulo 4. Na mesma linha de análise do objetivo 3, é realizado um quarto objetivo: conhecer a presença de conteúdos para a formação em educação inclusiva nas licenciaturas e mestrados de Portugal. Este último objetivo é desenvolvido no capítulo 5 e conduz à consolidação do quarto estudo.

Ao analisar os diferentes planos de estudo das diversas universidades da Espanha com cursos de formação para futuros professores, as licenciaturas de Educação Infantil e Ensino Primário, foi encontrada uma percentagem muito baixa de conteúdos relacionados com a inclusão educativa e a atenção à diversidade. Este facto sublinha a necessidade urgente de reforçar a formação dos futuros professores nestes aspetos e destacar a importância da inclusão educativa no ensino superior, como componente essencial para a construção de um sistema educativo mais inclusivo e equitativo.

É necessário reconhecer que os ANEAE continuam a ser segregados no sistema educativo atual, apesar de dispor de um quadro jurídico que promove uma educação acessível e inclusiva para todos os alunos. A raiz deste problema reside, em grande medida, na prolongada trajetória de marginalização, segregação e desumanização sofrida pelas pessoas que requerem apoio educativo específico. Esta situação só pode ser detida e superada através de uma educação em valores que fomentem uma mudança de atitude. No entanto, há de destacar que esses esforços devem ser iniciados com um compromisso autêntico com a educação de todos os alunos em salas de aulas inclusivas, na companhia dos seus pares sem necessidades específicas de apoio educativo, através da adoção de políticas e práticas que promovam a inclusão.

Neste sentido, os futuros professores devem estar preparados para desafiar estereótipos arraigados, fomentar a unidade e cultivar uma mentalidade mais democrática que aprecie e apoie a diversidade, fornecendo um apoio integral a cada estudante.

A educação inclusiva não é apenas integrar o ANEAE nas salas de aula com o resto dos colegas, mas para que seja verdadeiramente efetiva, toda a comunidade educativa deve conhecer as necessidades específicas de cada aluno. Tendo em conta que, nas salas de aula, as diferenças na aprendizagem dos alunos são evidentes, os futuros professores

devem possuir estratégias e habilidades que lhes permitam realizar a sua prática pedagógica com sucesso, estando sempre adaptada às características individuais de cada estudante.

No entanto, mesmo com o conhecimento das diferenças individuais e da diversidade dos alunos na sala de aula, a formação dos futuros professores nem sempre considera estas variáveis. Nas universidades os futuros professores são capacitados e preparados para trabalhar desde um currículo geral. Mas para formar aos futuros professores em habilidades e conhecimentos que lhes permitam identificar e tratar as diferenças individuais de cada aluno na sala de aula é essencial atualizar os atuais planos de estudo para que a inclusão educativa e a atenção à diversidade sejam levadas às salas de aulas de maneira efetiva.

Neste contexto, a formação dos futuros professores torna-se um fator-chave para transformar a sua prática educativa e promover uma educação inclusiva nos diferentes centros educativos. Os futuros professores serão os transmissores de conhecimentos e, ao mesmo tempo, entre os vários papéis que desempenham, também devem agir como mediadores entre todos os membros da comunidade educativa e a sociedade, fomentando o respeito e o reconhecimento da diversidade. Isso requer a participação em redes de trabalho colaborativo e o desenvolvimento de uma consciência, mas profunda das necessidades individuais dos alunos desde as instituições encarregadas da formação de futuros professores.

Em suma, uma educação inclusiva efetiva requer uma abordagem na diversidade e nas necessidades individuais dos estudantes. A formação contínua dos professores em exercício e, a dos futuros professores nas universidades, desempenha um papel fundamental neste processo, já que lhes capacita para reconhecer e tratar as diferenças de forma eficaz. A colaboração entre professores, a adaptação de práticas pedagógicas e a promoção de um ambiente inclusivo, são elementos essenciais para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de acesso a uma educação de qualidade. A inclusão não se limita à presença física dos alunos numa sala de aula, mas implica um compromisso genuíno com o seu desenvolvimento e aprendizagem, independentemente das suas diferenças individuais. Para conseguir uma melhoria substancial no sistema

educativo, é necessário que as escolas sejam mais flexíveis e efetivas na atenção das necessidades de todos os alunos em toda a comunidade educativa.

2. Limitaciones y futuras líneas de investigación

2.1 Limitaciones

Esta tesis doctoral sobre educación inclusiva y atención a la diversidad presenta varias limitaciones importantes que requieren ser debidamente destacadas. Es relevante señalar que, deberíamos tener presente las limitaciones inherentes a la misma. Entre ellas, se encuentra la selección no aleatoria de la muestra y la posible presencia de sesgos de discapacidad social en las respuestas y, la falta de acceso a los planes de estudio en algunas instituciones españolas y portuguesas. Por lo tanto, se recomienda que futuras investigaciones repliquen estos estudios utilizando métodos de muestreo probabilístico, a fin de asegurar una representación más precisa de la población sobre los estudios 1 y 2 y, por consiguiente, una mayor validez de los resultados obtenidos. Entre las limitaciones más destacadas se incluyen:

1. Limitación en la percepción de los futuros docentes: la ausencia de las percepciones de los futuros docentes, quienes son actores fundamentales en la implementación de prácticas inclusivas en el sistema educativo, representa una brecha significativa en la comprensión completa de la educación inclusiva. El no tener acceso a sus puntos de vista y experiencias puede restar profundidad al análisis y, a la formulación de recomendaciones concretas para la formación y el desarrollo profesional de estos educadores.

2. Limitación en la percepción de las familias: la omisión de las percepciones y experiencias de las familias de estudiantes con diversidad funcional o necesidades educativas específicas de apoyo educativo limita la comprensión de cómo la educación inclusiva afecta a nivel familiar y, cómo se pueden establecer mejores vínculos entre las instituciones educativas y los hogares. Las familias desempeñan un papel crucial en el apoyo a la educación de sus hijos y, su voz es esencial para mejorar la calidad de la educación inclusiva.

3. Limitación en la generalización de resultados y restricción en la representatividad de la muestra: dado que no se incluyen las perspectivas de los futuros docentes y las familias, la generalización de los resultados de la tesis a un contexto más amplio de educación inclusiva puede ser problemática. Esto podría dificultar la aplicabilidad de las conclusiones a otras poblaciones o entornos educativos.

4. Limitaciones en las discusiones de los capítulos 4 y 5 y, sobre la discusión general de la presente tesis doctoral desarrollada en el capítulo 6 debido a la falta de estudios previos en la revisión de planes docentes y guías de estudios de las instituciones encargadas de la formación de futuros maestros.

Estas limitaciones ponen de manifiesto la necesidad de futuras investigaciones que aborden las opiniones ausentes de los futuros docentes y las familias en el contexto de la educación inclusiva, con el fin de obtener una comprensión más completa y equitativa de este importante campo de estudio.

2.2 Futuras líneas de investigación

Las perspectivas de investigación que se desprenden de esta tesis doctoral, centrada en el análisis de las percepciones de futuros docentes y su preparación en relación a la inclusión educativa y la atención a la diversidad, conjuntamente con la evaluación de los planes de estudio de los programas de formación docente universitaria, plantean varias posibilidades para la profundización de diferentes aspectos importantes relacionados con la inclusión educativa y la atención a la diversidad de los ANEAE. Algunas áreas de investigación potenciales que merecen ser consideradas serían:

Un posible estudio sería realizar una investigación longitudinal con la finalidad de recoger y analizar las percepciones y actitudes de futuros docentes: el desarrollo de este estudio podría ser recogiendo las percepciones de los futuros docentes, actuales estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria en relación a la inclusión educativa y la atención a la diversidad. Con el desarrollo de este estudio se estudiaría el impacto de la evolución de la formación inicial, sus creencias y practicas junto con la evolución de estas percepciones a lo largo de su formación.

Se considera esencial la presencia y participación de las familias en los diferentes centros educativos, por ello, otro posible estudio sería: la participación de las familias en el proceso de la inclusión educativa. En esta investigación se analizarían las percepciones de las familias de ANEAE en lo que respecta a su implicación en el proceso educativo de sus hijos, en paralelo con las percepciones de las familias cuyos hijos no presentan necesidades específicas de apoyo educativo. Esto implicaría conocer e identificar las posibles barreras a las que las familias enfrentan y así, poder determinar aquellas estrategias eficaces para fomentar una participación de las mismas en el contexto educativo de manera más significativa.

El desarrollo de programas de capacitación para docentes y familias, y evaluación de la eficacia de prácticas inclusivas también constituiría una sólida investigación con diferentes estudios. La concepción y evaluación de programas de formación destinados a futuros docentes, docentes en ejercicio, familias y alumnado de centros educativos de Educación Infantil y Educación Primaria, con el propósito de fomentar una comprensión más profunda de la inclusión educativa y la atención a la diversidad. Un análisis de su impacto en las percepciones y en la colaboración entre todas las partes sería una línea de investigación crucial.

En cuanto a la formación de los futuros docentes, como posible línea de investigación futura, se podrían realizar estudios comparativos entre varios países de la UE. Estos estudios se centrarían en el análisis de los planes docentes de diversas instituciones responsables de la preparación de los futuros docentes, con el objetivo de examinar los contenidos relacionados con la inclusión educativa.

Para finalizar, una comparación de contextos educativos y sistemas de evaluación formaría un cuarto estudio. La comparación de percepciones y prácticas vinculadas a la inclusión educativa y la atención a la diversidad en distintos contextos educativos y sistemas de evaluación, involucraría la investigación de las diferencias que emergen entre países o regiones y cómo las políticas educativas influyen en las percepciones y prácticas en estas áreas.

Estas perspectivas de investigación, especialmente aquellas que se materialicen mediante diferentes métodos para la recogida de datos, formando estudios transversales

o longitudinales que sigan el desarrollo de las percepciones de futuros docentes y familias a lo largo del tiempo, permitirán observar cómo evolucionan y si experimentan cambios en respuesta a políticas educativas específicas y las experiencias en el entorno escolar. Asimismo, estas investigaciones presentan la oportunidad de enriquecer el conocimiento en el campo de la inclusión educativa y la atención a la diversidad, contribuyendo al desarrollo de políticas y prácticas educativas más efectivas y equitativas en el futuro.

3. Producción científica derivada de la realización de la Tesis Doctoral

En este apartado se recoge la producción científica derivada de la tesis doctoral titulada "Inclusión educativa y diversidad: El rol de la formación docente en la transformación escolar". Esta tesis ha sido una fuente de conocimiento valiosa y ha generado numerosos logros científicos notables en varias áreas junto con, formación relevante de manera paralela a su desarrollo. A continuación, presentaremos los principales apartados relacionados con la producción científica de esta tesis doctoral y la formación recibida.

Artículos Científicos

Rosado-Castellano, F., Sánchez-Herrera, S., Pérez-Vera, L., y Fernández-Sánchez, M. J. (2022). Inclusive education as a tool of promoting quality in education: Teachers' perception of the educational inclusion of students with disabilities. *Education Sciences*, 12(7), 471.

Capítulos de Libro

Durán Vinagre, M. Á., Pérez Vera, L., Lázaro Martín, D., y Fernández Sánchez, S. (2023). La atención a la diversidad en los futuros docentes de Educación Primaria. En D. Cobos Sanchiz, E. López Meneses, A. H. Martín Padilla, L. Molina García, A. Jaén Martínez (Ed.), *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos* (pp. 2246-2252). Dykinson.

Pérez Vera, L. (2021). Comprensión lectora en sujetos con parálisis cerebral. En M. Selfa i Sastre, E. Falguera Garcia, y A. Martínez Ezquerro (coord.), *Nuevos caminos para la lectura, la literatura y la comunicación* (pp. 197–202). Ediciones de la Universidad de Lérida / Edicions de la Universitat de Lleida.

Pérez Vera, L., y Sánchez Herrera, S. (2020). Evolución de YouTube como herramienta educativa. En E. Colomo Magaña, E. Sánchez Rivas, J. Ruiz Palmero, y J. Sánchez Rodríguez (Ed.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 848–853). UMA Editorial.

Pérez Vera, L., Sánchez Herrera, S., y Fernández Sánchez, M. J. (2020). ¿Youtubers docentes? YouTube como apoyo educativo. En E. Colomo Magaña, E. Sánchez Rivas, J. Ruiz Palmero, y J. Sánchez Rodríguez (Ed.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (pp. 1471–1476). UMA Editorial.

Pérez Vera, L., y Sánchez Herrera, S. (2020). Universidades y calidad educativa. En E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, L. Molina García, A. Jaén Martínez, y A. H. Martín Padilla (Ed.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2883–2889). Octaedro.

Comunicaciones presentadas en Congresos

1. **Título del trabajo:** Inclusión del alumnado en Educación Primaria: perspectiva de futuros docentes en formación.

Nombre del congreso: I Congreso Internacional de Educación, Innovación y Transferencia del conocimiento.

Autor: Álvaro Carmona Sánchez; Lucía Pérez Vera.

Ciudad de celebración: Sevilla, Andalucía, España.

Fecha de celebración: 25/05/2023 **Fecha de finalización:** 26/05/2023

2. **Título del trabajo:** Análisis de los planes de estudios y guías docentes de los centros donde los futuros docentes son formados en Portugal.

Nombre del congreso: II Congreso Internacional: Educación y Conocimiento.

Autor: Lucía Pérez Vera; Álvaro Carmona Sánchez.

Ciudad de celebración: Alicante, Comunidad Valenciana, España.

- Fecha de celebración:** 01/06/2023 **Fecha de finalización:** 02/06/2023
3. **Título del trabajo:** Sistemas aumentativos y alternativos de la comunicación oral en estudiantes con trastornos del lenguaje.
- Nombre del congreso:** II Congreso Internacional: Educación y Conocimiento.
- Autor:** Álvaro Carmona Sánchez; Lucía Pérez Vera.
- Ciudad de celebración:** Alicante, Comunidad Valenciana, España.
- Fecha de celebración:** 01/06/2023 **Fecha de finalización:** 02/06/2023
4. **Título del trabajo:** Formación docente en inclusión educativa y atención a la diversidad en la Universidad de Extremadura.
- Nombre del congreso:** XI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa.
- Autor:** Lucía Pérez Vera; Álvaro Carmona Sánchez; Susana Sánchez Herrera.
- Ciudad de celebración:** Cantabria, España.
- Fecha de celebración:** 06/07/2023 **Fecha de finalización:** 07/07/2023
5. **Título del trabajo:** El desarrollo de competencias inclusivas de maestros/as de Educación Primaria.
- Nombre del congreso:** VI Congreso Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa.
- Autor:** Miguel Ángel Durán Vinagre; Lucía Pérez Vera; Daniel Lázaro Martín; Soledad Fernández Sánchez.
- Ciudad de celebración:** Sevilla, Andalucía, España.
- Fecha de celebración:** 25/05/2022 **Fecha de finalización:** 27/05/2022
6. **Título del trabajo:** Familia, escuela y COVID-19: dificultades sociofamiliares vividas durante una pandemia.
- Nombre del congreso:** Tercer Congreso Internacional Silver Economy.
- Autor:** Lucía Pérez Vera; Miguel Ángel Durán Vinagre.
- Ciudad de celebración:** Zamora, Castilla y León, España.
- Fecha de celebración:** 25/11/2021 **Fecha de finalización:** 27/11/2021

Pósteres presentados en congresos

1. **Título del trabajo:** Percepción docente sobre la inclusión de los estudiantes en centros educativos.

Nombre del evento: VI Jornadas Doctorales de la Universidad de Extremadura.

Ciudad de celebración: Cáceres, Extremadura, España.

Fecha de celebración: 04/11/2022 **Fecha de finalización:** 04/11/2022

Fecha de celebración: 10/11/2021 **Fecha de finalización:** 12/11/2021

2. **Título del trabajo:** Dificultades académicas durante COVID-19.

Nombre del evento: V Jornadas Doctorales de la Universidad de Extremadura.

Ciudad de celebración: Badajoz, Extremadura, España.

Fecha de celebración: 27/11/2020 **Fecha de finalización:** 27/11/2020

3. **Título del trabajo:** ¿Cómo han afrontado las familias el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la cuarentena de COVID-19?

Nombre del evento: IV Jornadas Doctorales de la Universidad de Extremadura.

Ciudad de celebración: Badajoz, Extremadura, España.

Fecha de celebración: 05/11/2020 **Fecha de finalización:** 05/11/2020

Estancia Internacional

Estancia internacional realizada en la Universidad de Coimbra. Bajo la supervisión del Dr. Carlos Manuel Folgado Barreira, en la Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Portugal. Coimbra. Fecha de inicio: 19 de septiembre de 2022 Fecha de finalización: 21 de diciembre de 2022.

Premios

1. **Descripción:** Primer Premio otorgado a los doctorandos presentando el póster "Percepción docente sobre la inclusión de los estudiantes en centros educativos"

Entidad concesionaria: Universidad de Oviedo.

Tipo de entidad: Universidad.

Ciudad entidad concesionaria: Oviedo, Principado de Asturias, España.

Fecha de concesión: 24/06/2023.

Reconocimientos ligados: área de conocimiento Ciencias Sociales y Jurídicas, en las X Jornadas Doctorales G-9

2. **Descripción:** Primera representante de la Universidad de Extremadura en las X Jornadas Doctorales del Grupo G9 de universidades del curso 2022/2023.

Entidad concesionaria: Universidad de Extremadura.

Tipo de entidad: Universidad.

Ciudad entidad concesionaria: Cáceres, Extremadura, España

Fecha de concesión: 04/11/2022

Reconocimientos ligados: área de conocimiento Ciencias Sociales y Jurídicas, en las VI Jornadas Doctorales

3. **Descripción:** Primer Premio otorgado a los doctorandos presentando el póster "¿Cómo han afrontado las familias el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la cuarentena de covid-19?"

Entidad concesionaria: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Tipo de entidad: Universidad.

Ciudad entidad concesionaria: Bilbao, País Vasco, España.

Fecha de concesión: 20/05/2022.

Reconocimientos ligados: área de conocimiento Ciencias Sociales y Jurídicas, en las IX Jornadas Doctorales G-9.

Beca de movilidad:

Nombre de la ayuda: Beca Uex_Quercus PROGRAMA ERASMUS + MODALIDAD PRÁCTICAS.

Ciudad entidad concesionaria: Badajoz, Extremadura, España.

Identificar palabras clave: Métodos y técnicas de investigación educativa.

Finalidad: Predoctoral

Entidad concesionaria: Universidad de Extremadura

Tipo de entidad: Universidad

Importe de la ayuda: 1.200,00 €

Fecha de concesión: 19/09/2022

Duración: 3 meses - 3 días

Entidad de realización: Universidad de Coímbra.

Facultad: Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación

Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas

- Abellán, J., Segovia, Y., Gutiérrez, D., y López, L. M. G. (2022). Sensibilización hacia la discapacidad a través de un programa integrado de Educación Deportiva y Aprendizaje-Servicio (Disability awareness through an integrated program of sport education and service-learning). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 477-487. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86625>
- Adolph, K. E., y Franchak, J. M. (2017). The development of motor behavior. *Wiley interdisciplinary reviews. Cognitive science*, 8(1-2). <https://doi.org/10.1002/wcs.1430>
- Agencia europea para el Desarrollo De La Educación. (2007). Declaración de Lisboa. Las opiniones de los jóvenes sobre Inclusión Educativa.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L., y Thomson, S. (2016). *Primary Schools Responding to Diversity: Barriers and Possibilities*. York: Cambridge Primary Review Trust.
- Alper, M., y Goggin, G. (2017). Digital technology and rights in the lives of children with disabilities. *New Media y Society*, 19(5), 726-740. <https://doi.org/10.1177/1461444816686323>
- Álvarez, J. L., y Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales

Bibliografía

- de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551
- Amador F., G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe A., I., Cinotti, A., Ferreyra, M. V. y Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de la educación superior*, 50(200), 129-151.
<https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5). American Psychiatric Association.
- Amor, A. M., Verdugo, M. A., Arias, B., Fernández, M., y Aza, A. (2021). Examinando la idoneidad de la lista de indicadores que describen las necesidades típicas de apoyo relacionadas con la edad. *Int. J. Medio Ambiente. Res. Salud Pública*, 18, 764. <http://hdl.handle.net/10481/21604>
- Arnaiz, P., de Haro, R., y Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 103–122. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214351>
- Arnaiz, P., de Haro-Rodríguez, R., y Maldonado, R. (2019). Barriers to Student Learning and Participation in an Inclusive School as Perceived by Future Education Professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 8(1), 18-24. Universidad de Alicante.
<https://www.learntechlib.org/p/207145/>.
- Arnáiz, P., Escarbajal, A., y Cabellero, C.M. (2017). El impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210.
- Azorín, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060.

Bibliografía

- Azorín, C. M., y Sandoval, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: Análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(271), 7-27. <https://doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Barton, L., y Armstrong, F. (Eds.). (2007). Policy, experience and change: Cross cultural reflections on inclusive education (Vol. 4). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Bautista García, Y., y Zúñiga Rodríguez, M. (2021). La práctica docente mediada por las tecnologías de la información y comunicación. Retos y experiencias en educación básica. *Conrado*, 17(79), 81-88.
- Boer, A., Pijl, S., y Minnaert, A. (2011). Actitudes de los maestros de primaria hacia la educación inclusiva: una revisión de la literatura. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 15, 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 13(3). <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.001>
- Booth, T., y Ainscow. M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- Brito-Lara, M., López-Loya, J., y Parra-Acosta, H. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria: un avance hacia la socioformación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 55-74. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pdes>
- Brown, C., Macgregor, S., Flood, J., y Malin, J. (2022). Facilitating Research-Informed Educational Practice for Inclusion. Survey Findings From 147 Teachers and School Leaders in England. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.890832>

Bibliografía

- Brown, R. I., Cobigo, V., y Taylor, W. D. (2015). Quality of life and social inclusion across the lifespan: challenges and recommendations. *International Journal of Developmental Disabilities*, 61(2), 93-100. <http://dx.doi.org/10.1179/2047386914Z.00000000092>
- Byrne, B. (2022). How inclusive is the right to inclusive education? An assessment of the UN convention on the rights of persons with disabilities' concluding observations?. *International Journal of Inclusive Education*, 26(3), 301-318. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651411>
- Cabrera-Cuadros, V., Soto-García, C., y López-Carretero, A. (2021). El saber de la experiencia del profesorado en la formación inicial: Reflexiones desde una asignatura de educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 25(3), 1-20. <http://doi.org/10.15359/ree.25-3.8>
- Campo, M. Á., Castro, P. C., Álvarez, E. Á., y Álvarez, M. Á. (2018). How do educational specialists value the combined education modality? *Aula Abierta*, 47(2), 177-184. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.177-184>
- Campos, M., y Pedraza, A. P. (2019). Condiciones de posibilidad psicosociales de una estudiante de psicología con enfermedad motora de origen cerebral. *Revista Colombiana de educación*, 77, 107- 128. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6977>
- Canales, P., Aravena, O., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca, J., y Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 34, 212-217. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>
- Carbonell, T., y Muños, R. (2016). El Lenguaje de la inclusión: Un aprendizaje de doble vía en el ámbito universitario. *Sophia, Colección de Filosofía*, 20, 287-312. <https://doi.org/10.17163/soph.n20.2016.13>

Bibliografía

- Casanova Rodríguez, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *CEE Participación Educativa*, 18, 8-24
- Cascone, C., de Cesare, G.R., y D'Elia, F. (2020). Physical education teacher training for disability. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(3), 634-644. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.15.Proc3.16>
- Castillo, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-33. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i2.18534>
- Castillo, R., Quispe, H., Arias, J., y Amaro, C. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39(2), 587-596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>
- Chao, C., Lai, F., Ji, M., Lo, S., y Sin, K. (2018). Which inclusive teaching tasks represent the highest level of teacher efficacy in primary and secondary schools? *Teaching and Teacher Education*, 75, 164-173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.014>
- Chiner, E., y Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Ciuffetelli Parker, D., y Conversano, P. (2021). Narratives of Systemic Barriers and Accessibility: Poverty, Equity, Diversity, Inclusion, and the Call for a Post-Pandemic New Normal. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.704663>
- Colman-Ramírez, F. (2019). Recursos didácticos y la educación inclusiva. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 8, 31-32. <https://doi.org/10.26885/rcei.foro.2019.31>

Bibliografía

- Colmenero, M. J., Pantoja, A. y Pegajalar, M. C. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado en Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101-120. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42616
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018. La educación obligatoria en Europa – 2018/19. Eurydice Datos y cifras. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea
- Considine, J. R., Mihalick, J. E., Mogi-Hein, Y. R., Penick-Parks, M. W., y Van Auken, P. M. (2017). ¿Cómo se logra la excelencia inclusiva en el aula?. *Nuevas orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje*, 2017(151), 171-187. <https://doi.org/10.1002/tl.20255>
- Coronel, J. (2015). Disponibilidad de infraestructura y recursos tecnológicos en el sistema escolar de educación básica del distrito metropolitano de Quito. *Enfoque*, 2, 39-76. <https://doi.org/10.29019/enfoqueute.v2n1.10>
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 1-9.
- Cubo, S., Martín, B., y Ramos, J. L. (2011). *Métodos de Investigación y Análisis de Datos en Ciencias Sociales Y de la Salud*, 1ª ed. Pirámide: Madrid, España; págs. 1-506.
- De 29 de Diciembre (2020). Por la Que Se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Ley Orgánica 3/2020. Jefatura del Estado, Ministerio de Educación y Ciencia: Madrid, España.
- De la Rosa, L. (2017). Objetos convertidos en sujetos: encuentros con voces excluidas dentro de una asignatura sobre inclusión educativa. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 209-223. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.260111>

Bibliografía

- Decreto-Lei n.º 115/98, de 4 de Maio, aprova o regime de autonomia, administrativa e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário bem como dos respetivos agrupamentos.» Diário da República, 1ª série-A, 102 (4 maio 1998).
- Decreto-Ley3/2008, modificado por la Ley 21/2008, de 12 de mayo, que establece que las escuelas, las agrupaciones de escuelas y las instituciones de enseñanza especial deben desarrollar asociaciones entre sí y con otras instituciones
- Dias, A., Scavarda, A., Reis, A., Silveira, H., y Scavarda, A. (2022). Equidad, justicia y calidad durante el período de pandemia de COVID-19: Consideraciones sobre el aprendizaje y el desempeño académico en las escuelas brasileñas. *Ciencias de la Educación*, 12(5), 354; <https://doi.org/10.3390/educsci12050354>
- Díaz del Cueto, M., Villagra Astudillo, A., y Castejón Oliva, F. J. (2019). Coordenação entre professores de educação física e fisioterapeuta durante aulas de educação física: o caso da comunidade autónoma de Madrid na Espanha. *Movimento*, 25. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81733>
- Díaz, M. Y., y Molina, J. (2022). La percepción del alumnado de sexto grado de educación primaria hacia las personas que se encuentran en situación de discapacidad: la escala EPADI-1. *Información tecnológica*, 33(1), 107-120. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000100107>
- Díaz-Vega, M., Moreno-Rodríguez, R., y López-Bastías, J.L. (2020). Inclusión Educativa a través del Diseño Universal para el Aprendizaje: Alternativas a la Formación Docente. *Ciencias de la Educación*, 10, 303.
- Donnelly, V., y Watkins, A. (2011). Formación del profesorado para la inclusión en Europa. *Perspectivas*, 41(3), 341-353. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9199-1>
- Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). Formación Docentes desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos.

Bibliografía

- Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13 (2), 91-109.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Duk, C., y Murillo, F. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 11-12.
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Duran, D. (2018). *Aprendizaje entre iguales. Evidencias, instrumentos para la inclusión y aprendizaje del alumno que ofrece ayuda*. En J. C. Torrego, y C. Monge. (Coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Síntesis.
- Durán, D., y Giné, C. (2011) La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad, *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 5(2), 153-170.
<https://hdl.handle.net/20.500.12365/18037>
- Durán, D., y Giné, C. (2013). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania*, 41, 31-44.
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44(7), 16.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, “voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>

Bibliografía

- Echeita, G., Verdugo, M.A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F., y Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39(4), 26-50. <http://hdl.handle.net/11181/3746>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente / Inclusive education as a right. Framework and guidelines for action for the development of a pending revolution. (2011). *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 12, 26-46. <https://tejuelo.unex.es/index.php/tejuelo/article/view/2497>
- Epstein, J. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Escudero Muñoz, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109–128.
- Felipe-Rello, C., Garoz Puerta, I., y Tejero-González, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física (Changing attitudes towards disability: design of an awareness program in Physical Education). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 713–721. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69909>
- Fernandes Gonçalves, F., Anguita Acero, J. M., y Sánchez-Verdejo Pérez, F. J. (2019). Educación inclusiva. El modelo de Portugal: ¿realidad o una tarea aún pendiente? *Inseguridades y desigualdades en sociedades complejas*, 1059-1073.
- Fernández Batanero, J. M., Reyes Rebollo, M. M., y El Homran, M. (2018). TIC y discapacidad. Principales barreras para la formación del profesorado. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 1-25, doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.9656>

Bibliografía

- Fernández Batanero, J. M., y Benítez Jaén, A. M. (2016). Respuesta educativa de los centros escolares ante alumnado con Síndrome de Down: percepciones familiares y docentes. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 20(2), 296-311. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v20i2.10420>
- Fernández, J. C. L. (2022). Valoración de los contenidos de Expresión Corporal por parte de los futuros maestros en la asignatura de Actividades Físicas Artístico-expresivas de la mención de Educación Física (subject of Artistic-expressive Physical Activities of the mention of Physical Education). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 205-214. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.87553>
- Fernández, J. M., Jiménez, F., Navarro, V., y Sánchez, C. R. (2019). Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docente inclusiva en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 138-145. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67717>
- Fernández, M. J., Pérez, L., y Sánchez, S. (2021). Escuela pública y COVID-19: dificultades sociofamiliares de educación en confinamiento. *Publicaciones*, 51(3), 463–479. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.15981>
- Flores, J., Avila, J., Rojas, C., Sáenz, F., Acosta, R. y Diaz, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Chile: Unidad de Investigación y desarrollo docente.
- Florian, L. (2019). Preparar a los docentes para la educación inclusiva. En M. Peters, (Ed), *Enciclopedia de la Formación del Profesorado*. Springer, Singapur. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_39-1
- Florian, L., y Pantić, N. (2017). Formación docente para la cambiante demografía de la escolarización: caminos para futuras investigaciones. En L. Florian, N. Pantić, (Ed), *La formación docente para la cambiante demografía de la escolarización*.

Bibliografía

- Aprendizaje Inclusivo y Equidad Educativa*, vol. 2. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-54389-5_16
- Forteza, D., Fuster, L., y Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia: Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 113-130.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.006>
- Gallego, C., Jiménez, A., y Corujo, C. (2018). Otra forma de desarrollar el apoyo inclusivo: los Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 106-120.
- Gallego, J. L., y Rodríguez, A. (2012). ¿Cómo aprenden ahora los estudiantes de magisterio a atender a la diversidad de su alumnado? *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(2), 327-342.
- García-Domingo, M., Amezcua Aguilar, T., y Fuentes Gutiérrez, V. (2019). El reto de la educación inclusiva: elementos implicados y propuestas de mejora. *Revista Prisma Social*, (27), 40–64.
- Garnique Castro, F., y Gutiérrez Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 4(9), 57-593.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-9.ebie>
- Garzón, P., Calvo, M.I., y Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Rev. Española Discapacidad*, 4, 25–45.
<http://hdl.handle.net/11162/184439>
- Gitschthaler, M., Kast, J., Corazza, R., y Schwab, S. (2021). Inclusion of multilingual students-teachers' perceptions on language support models. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 18-30
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011439>

Bibliografía

- González, J. L. A., Castillo, B. S. A., Pauca, M. J. V., y Chávez, M. del R. C. (2022). "Educational technology applied to adult education". *International Journal of Health Sciences*, 6(S1), 142–148. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS1.4758>
- González Rivas, R. A., Gastélum-Cuadras, G., Velducea, W., González Bustos, J. B., y Domínguez Esparza, S. (2021). Análisis de la experiencia docente en clases de Educación Física durante el confinamiento por COVID-19 en México (Analysis of teaching experience in Physical Education classes during COVID-19 confinement in Mexico). *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 42, 1–11. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86242>
- González, I., y Macías, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad (Lifelong learning as a tool to improve physical education teachers' intervention with students with disabilities). *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 33, 118-122. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.55056>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., y Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25).

Bibliografía

- Hind, K., Larkin, R., y Dunn, A. K. (2019). Assessing teacher opinion on the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties into mainstream school classes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66, 424–437. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>
- Hopkins, D., y Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International Perspectives and Policy Implications. *Teaching and Teacher Education*, 12, 5, 501-517.
- Hunter-Johnson, Y., Newton, N., y Cambridge-Johnson, J. (2014). What does teachers' perception have to do with inclusive education: a Bahamian context. *International Journal of Special Education*, 29(1), 143-157.
- Iglesias, J. C., González, L. F., y Fernández-Río, J. (2017). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Izuzquiza, D., Echeita, G., y Simón, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de Magisterio en la Universidad autónoma de Madrid sobre competencia profesional para ser “profesorado inclusivo”: un estudio preliminar. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 197-216. <http://hdl.handle.net/10486/668104>
- Jia, L., Tan, R., y Santi, M. (2022). “Teachers’ understanding of inclusive education: comparing perspectives in China and Italy”. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2066628>
- Jiménez, L., Ramos, F. J., y Ávila, M. (2012). Las Universidades Españolas y EEES: Un Estudio sobre los Títulos de Grado de Maestro en Educación Primaria. *Formación Universitaria*, 5(1), 33-44. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000100005>
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2018). Aprendizaje cooperativo e inclusión. Impacto de la interdependencia social en los resultados. En Torrego, J.C., Rayón, L. Gómez, P. y Muñoz, Y. (Coords.), *Inclusión y mejora educativa*. Alcalá de

Bibliografia

- Henares, Madrid: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
<http://hdl.handle.net/10017/58048>
- Jury, M., Perrin, A.L., Rohmer, O., y Desombre, C. (2021). Attitudes Toward Inclusive Education: An Exploration of the Interaction Between Teachers' Status and Students' Type of Disability Within the French Context. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.655356>
- Kitsantas, A. (2012). Escala de eficacia del Profesorado de la diversidad en el aula (TESCD): Un estudio de validación. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 16(1), 35–47.
- Knight, C., Clegg, Z., Conn, C., Hutt, M., y Crick, T. (2022). Aspiring to include versus implicit 'othering': Teachers' perceptions of inclusive education in wales. *British Journal of Special Education*, 49(1), 6-23.
<https://doi.org/10.1111/1467-8578.12394>
- Lagos, J. R., y Pujolàs, P. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El programa CA/AC (cooperar para aprender/aprender a cooperar)*. Barcelona: Octaedro.
- Latorre, C., González, I., y Espinoza, O. (2009). *Equidad en educación superior: Evaluación de las políticas públicas de la Concertación*. Editorial Catalonia/Fundación Equitas.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 115/97, de 19 de setembro Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). Lei n.º 49/2005, de 31 de agosto Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. (Alterada pela Lei n.º 65/2015, de 3 de julho)

Bibliografía

- Leiva, J., Isequilla, E., y Matas, A. (2019). La universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional: Ideas y actitudes del alumnado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 11-28. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72835>
- Leiva, J., y Gómez, M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2).
- Leiva-Olivencia, J. J., López-Berlanga, M. C., Espigares, A. M., y Lirola, F. V. (2021). Compulsory education teachers' perceptions of resources, extracurricular activities and inclusive pedagogical training in Spain. *Sustainability*, 13(9), 5171. <http://dx.doi.org/10.3390/su13095171>
- León, M. J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de magisterio en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 145-163.
- Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. Ley 14/1990, de 4 de agosto. BOE 6/08/1990
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, 4 de mayo de 2006). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

Bibliografía

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- Liu, S. H. (2011). Un modelo multivariado de factores que influyen en el uso de Tecnología por futuros profesores durante la Práctica Enseñanza. *Tecnología para la Educación y Sociedad*, 15(4), 137-149. doi.org/10.21071/edmetec.v7i1.9656
- López, M. A., Almazán, F., Losada, O., y Heredero, E. (2012). Estudio de la organización y uso de los recursos educativos en el aula de la educación primaria: estudio de estudio de caso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 7(4), 152-174.
- López, M., y Vera, A. (2019). Caracterización de las estrategias didácticas desarrolladas por los docentes de excelencia en Ecuador. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 5(10), 27 – 44.
- Lord, P. (2020). “Access to Inclusive Education for Students with Autism: An Analysis of Canada’s Compliance with the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities”. *Canadian Journal of Disability Studies*, 9(5), 328-346. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3111871>
- Louzada, J., Martins, S., y Giroto, C. (2015). Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 95-122.
- Maher, A., y Macbeth, J. (2014). Physical education, resources and training: The perspective of special educational needs coordinators working in secondary schools in North-West England. *European Physical Education Review*, 20(1), 90-103. <https://doi.org/10.1177/1356336X13496003>

Bibliografía

- Maia Ferreira, M., Agudo Prado, S., y Fombona Cadavieco, J. (2015). La Educación Inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos. *Magister*, 27(1), 44-50 <https://doi.org/10.1016/j.magis.2015.05.003>
- Main, S., Chambers, D. J., y Sarah, P. (2016). Supporting the transition to inclusive education: teachers' attitudes to inclusion in the Seychelles. *International Journal of Inclusive Education*, 20(12), 1270-1285. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1168873>
- Maldonado, E. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 115-131. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200115>
- Manso, J., y Valle, J. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 165-184. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9328>
- Manzanares, A., y Galván, M. (2012). La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455
- Marchesi, Á., y Hernández, L. (2019). Five Key Dimensions to Move to Inclusive Education in Latin America. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 45-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Martínez Ocaña, B. (2017). "La diversidad: el reto de la educación inclusiva". *Revista EDUCA UMCH*, (10), 107-116. <https://doi.org/10.35756/educaumch.201710.15>
- Mather, M., Pettigrew, L. M., y Navaratnam, S. (2022). Barreras y facilitadores para el cambio de comportamiento clínico por parte de los profesionales de atención primaria: una revisión sistemática basada en la teoría de las revisiones utilizando el Marco de Dominios Teóricos y la Rueda de Cambio de

Bibliografía

- Comportamiento. *Revisiones sistemáticas*, 11, 180.
<https://doi.org/10.1186/s13643-022-02030-2>
- Medina García, M. (2017). *La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad*. Madrid: CERMI.
- Medina Sánchez, L. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado. *REIDOCREA*, 10(3), 1-24.
<http://doi.org/10.30827/Digibug.66306>
- Medina, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mainstraming Social*, (2), 53-65.
<https://doi.org/10.4995/citecma.2018.9852>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2020). Plan de estudios conducente al título de Graduado o Graduada en Gestión Deportiva.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Enseñanzas no Universitarias, Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo*; Ministerio de Educación: Madrid, España, 2022.
- Mónico, P., Kofi Mensah, A., Grünke, M., Garcia, T., Fernández, E., y Rodríguez, C. (2020). Teacher knowledge and attitudes towards inclusión: a cross-cultural study in Ghana, Germany and Spain. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 527-543. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1471526>
- Montanero, M. (2014). El análisis del discurso educativo en el aula Una revisión de las principales alternativas metodológicas. En A. P. Costa, L. P. Reis, F. N. Souza y R. Luego (Ed.), *Investigación Cualitativa En Educación* (Vol. 1, pp.122–127). Ludomedia.

Bibliografía

- Monteiro, M. I. B., y Freitas, A. P. (2014). Signification processes in the elaboration of knowledge by pupils with special education needs. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 95-107. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000008>
- Moriña, A., y Melero, N. (2016). Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la enseñanza superior. *Revista Prisma Social* 16, 32-59.
- Moriña, A., y Cotán Fernández, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la mirada de estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 20-37. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.528>
- Muñoz, J. L. R., Ojeda, F. M., Jurado, D. L. A., Peña, P. F. P., Carranza, C. P. M., Berríos, H. Q., Molina, S. U., Farfán, A. R. M., Arias-González, J. L., y Vásquez-Pauca, M. J., (2022). Revisión sistemática de la tecnología de aprendizaje adaptativo para el aprendizaje en la educación superior. *Revista Euroasiática de Investigación Educativa*, (98), 221-233. <https://doi.org/10.14689/ejer.2022.98.014>.
- Ocete, C., Pérez-Tejero, J., y Coterón, J. (2015). Propuesta de un programa de intervención educativa para facilitar la inclusión de alumnos con discapacidad en educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 140-145
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). Orientación para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro. En Conferencia Internacional de Educación (pp. 1-37). UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Directrices sobre políticas de Inclusión en la Educación. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Bibliografía

- Organización Mundial de la Salud. (2015). La salud en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Informe de Secretaría. Organización Mundial de la Salud.
- Ortega, M. G., Soto, R. H., y Río, C. J. (2019). Escala de Evaluación de la Inclusión (EEI) para centros y servicios para personas con discapacidad: validación preliminar. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 97-118.
- Ortiz González-Rico, S., y Macías Domínguez, C. (2023). Influencia de los docentes en la creación de la escuela inclusiva: percepciones y formación docente. *Revista Universitaria Europea*, 39, 159-152.
- Ortiz-Jiménez, L., Figueredo-Canosa, V., López, M. C., y Berlanga, M. C. L. (2020). Teachers' perceptions of the use of icts in the educational response to students with disabilities. *Sustainability*, 12(22), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su12229446>
- Ovejero, A. (2018). *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Madrid: Pirámide.
- Padilla L. (2016). *Formación docente para favorecer la inclusión del alumno con síndrome de asperger al aula regular en educación básica*. Universidad autónoma del estado de Hidalgo; Instituto de ciencias sociales y humanas.
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699. [http://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60157-8](http://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60157-8)
- Padilla-Hernández, A. L., Gámiz-Sánchez, V., y Romero-López, M. A. (2020). Evolución de la competencia digital docente del profesorado universitario: incidentes críticos a partir de relatos de vida. *Educar*, 56(1), 109-127. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1088>
- Palomer, L., y López, R. (2016). Educación universitaria, formando profesionales y personas. *FEM Revista de la Fundación Educación Médica*, 19(6), 281-285.

Bibliografía

- Pañellas, M., y Palau, R. (2012). El Prácticum en los grados en Educación Infantil y Primaria: una aproximación progresiva a la realidad profesional. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 369-388. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6136>
- Parrilla, Á. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>
- Parsons, A. A., Walsemann, K. M., Jones, S. J., Knopf, H., y Blake, C. E. (2018). Participación de los padres: retórica de la inclusión en un entorno de exclusión. *Revista de Etnografía Contemporánea*, 47(1), 113-139. <https://doi.org/10.1177/0891241616676874>
- Pegalajar Palomino, M. D. C., y Colmenero Ruiz, M. D. J. (2017). "Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria". *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Pegalajar, M., y Colmenero, M. (2014). Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa. *Enseñanza & Teaching*, 32(2), 195- 213.
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. C., Ariño-Mateo, E., y Sosa-Gutiérrez, K. J. (2021). Perception and Attitude of Teachers towards the Inclusion of Students with Hearing Disabilities. *Social Science*, 11(4), 187. <https://doi.org/10.3390/educsci11040187>
- Pérez-Jorge, D., y Leal, E. (2011). Voces de los maestros de Educación Especial en un centro Inclusivo: Redefinición de responsabilidades. En O. M. Alegre (Ed.), *Investigación sobre competencias para la inclusión e interculturalidad* (pp. 135-146). Ariel.

Bibliografía

- Pérez-Jorge, D., y Rodríguez-Jiménez, M. C. (2011). Actitudes de los maestros hacia las necesidades especiales de los alumnos En O. M. Alegre (Ed.), *Investigación sobre competencias para la inclusión e interculturalidad* (pp.180-196). Ariel.
- Pira, M. A. (2015). *Accesibilidad a las TIC: dificultades motóricas*. [Trabajo fin de Grado, Universidad de las Islas Baleares]. Recuperado de Pira_Tugores_Maria_Agueda.pdf (uib.es)
- Pires, L., Santero-Sánchez, R., y Macías, C. (2021). Fracaso escolar en la Comunidad de Madrid (España): una aproximación a través de la evaluación diagnóstica en 2019. *Sostenibilidad*, 13(17), 9895. <https://doi.org/10.3390/su13179895>
- Polo, T., Fernández, C., y Díaz, C. (2011). Estudio de las actitudes de estudiantes de Ciencias Sociales y Psicología: relevancia de la información y contacto con personas discapacitadas. *Universitas Psychologica*, 10(1), 113-123.
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69, 135–145. <https://doi.org/10.1177/001440290306900201>
- Pujolàs, P. (2010). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Pujolàs, P. (2012). *Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo*. *Educatio siglo XXI*, 30, p.p. 89-112.
- Pujolàs, P. (2017). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- Quintero, J., Baldiris, S., Rubira, R., Cerón, J., y Velez, G. (2019). Augmented reality in educational inclusion. A systematic review on the last decade, *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01835>
- Ramírez Carpeño, E. (2015). Estudio comparado sobre formación de maestros en perspectiva supranacional: los casos de Alemania, Francia, Italia y España. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 35–56.

Bibliografía

- Real Decreto 1393/2007, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE nº. 260, de 31 de octubre de 2007).
- Rebolledo Gámez, T. (2015). La formación inicial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14787>
- Richardson, R. J. (2012). *Pesquisa social: métodos y técnicas*. (3a ed.). Atlas.
- Robbins, S. H., Bucholz, J. L., Varga, M. A., y Green, K. B. (2022). "Promoting inclusion in preschool with program-wide positive behaviour supports". *International Journal of Inclusive Education*, 26(4), 397-414. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1666169>
- Rodrigo, M. J., Martínez-González, R. A., y Rodríguez-Ruiz, B. (2018). La relación centro escolar-familia como factor protector de conductas transgresoras en la adolescencia. *Aula Abierta*, 47(2), 149-158. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.149-158>
- Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J. L., Navarro Rincón, A., y Caurcel Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18-30. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Rodríguez, E. (2019). *La influencia de las Tics en los centros educativos*. (Trabajo Fin de Grado) Universidad de La Laguna.
- Rodríguez, M., y Arroyo, M. J. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review*, 25, 108-126.
- Román, G., Pérez, E., y Medina, A. (2021). Formación del docente inclusivo y la influencia en la transformación de su práctica pedagógica: revisión teórica. *Infancias Imágenes*, 20(1), 93-108. <http://doi.org/10.14483/16579089.15288>

Bibliografía

- Ruijs, N. M., y Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research and Reviews*, 4, 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Sampaio, A. A. (2018). Meeting of Special Education and Inclusive Education: The training of mediator teachers in the field of intellectual disability. *Educação Unisinos*, 22(2), 138-146. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.03>
- Sanches, I., y Soares, S. (2021). The national policy on special education for school inclusion in angola: Perceptions of those involved in the process. *Revista Lusofona De Educacao*, 54, 119-135. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle54.08>
- Schuelka, M. J., y Engsig, T. T. (2022). “On the question of educational purpose: complex educational systems analysis for inclusion. International”. *Journal of Inclusive Education*, 26(5), 448-465. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1698062>
- Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., van de Vijver, F. J. R., y Juang, L. P. (2018). Equal but different: Effects of equality/inclusion and cultural pluralism on intergroup outcomes in multiethnic classrooms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(2), 260-271. <https://doi.org/10.1037/cdp0000173>
- Sevilla, D., Martín, M., y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman como docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 83-113.
- Sharma, U., y Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13–23. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016a). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 25-42.

Bibliografía

- Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., Calero, C., Núñez, B., Sotto de, P., Pérez, M. M., y García de la Torre, A. B. (2016b). Transformando la “gramática escolar” para ser más inclusivos: La experiencia de tres centros educativos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 19, 7-24. <https://doi.org/10.18172/con.2784>
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M. del C., Gázquez-Linares, J. J., y Molero-Jurado, M. del M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Smogorzewska, J., Szumski, G., y Grygiel, P. (2020). Theory of mind goes to school: Does educational environment influence the development of theory of mind in middle childhood? *PLoS ONE*, 15(8): e0237524. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237524>
- Tello, I., y Cascales, A. (2015). Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: análisis de las competencias tic en los docentes. *Revista Iberoamericana de la Educación Digital*, 18(2), 355-383. <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13536>
- Torrego, J. C., y Monge, C. (2018). (Coords.). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Síntesis.
- Triviño-Amigo, N., Barrios-Fernández, S., Mañanas-Iglesias, C., Carlos-Vivas, J., Adsuar, J.C., Acevedo-Duque, Á., y Rojo-Ramos, J. (2022). Diferencias entre profesores de español hombres y mujeres en su preparación autopercebida para la educación inclusiva. *Int. J. Medio Ambiente. Res. Salud Pública*, 19, 3647. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063647>
- UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. UNESCO and Ministry of Education and Science (Spain).
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

Bibliografía

- UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Incheon: UNESCO.
- UNESCO. (2008). ED/BIE/CONFINTED 48/1. Conferencia Internacional de educación: La educación inclusiva el camino hacia el futuro. UNESCO.
- UNESCO. (2019). Migration displacement and education. Building bridges, not walls. Global Education Monitoring Report-GEM, UNESCO.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. UNESCO. París (Francia).
- UNESCO. (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. UNESCO. París (Francia).
- UNESCO. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris (Francia).
- UNESCO. (2016). Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. UNESCO. París (Francia).
- UNESCO. (2018). Formación Inicial Docente en Competencias para el Siglo XXI y Pedagogías para la Inclusión en América Latina: Análisis Comparativo de Siete Casos Nacionales [Initial Teacher Training in Skills for the 21st Century and Pedagogies for Inclusion in Latin America: A Comparative Analysis of Seven National Cases]. Santiago, UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean. 2019. Strengthening gender responsive pedagogy for STEM in Uganda. Paris, UNESCO.
- UNESCO. (2020). "Towards Inclusion in Education: Status, Trends and Challenges: The Unesco Salamanca Statement 25 Years On."
- Vaillancourt, M. (2017). L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal: enjeux et défis [Accommodating students with invisible disabilities at the Université du Québec à Montréal: issues and

Bibliografía

- challenges]. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de La Scolarisation*, 77, 37–54. <https://doi.org/10.3917/nras.077.0037>
- Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P., y Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad (Pre-service Physical Education Teacher Education: a view from attention to diversity). *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 597-604. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74180>
- Valenzuela, B., Guillén, M., y Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75. <http://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a06>
- Valle, J. M. (2012). La formación inicial de maestros: el caso español en el marco de las tendencias europeas. En J. C. Torre (Coord.), *Educación y nuevas sociedades. La formación inicial del profesorado de Infantil y Primaria* (pp. 411-439). Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Vallejo-Ruiz, M., Torres-Soto, A., Curiel-Marin, E., y Campillo-Drieguez O. (2019). Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva. *Revista Psicología em Pesquisa*, 13(3). <http://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2019.v13.27718>
- Van Steen, T., y Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: a meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103-127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Vélez Calvo, X., Tárraga Mínguez, R., Fernández Andrés, M. I., y Sanz Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94.
- Vigo, B., y Soriano, J. (2014). Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*, 9(3), 253-269. <https://doi.org/10.1080/17457823.2014.881721>

Bibliografía

- Waddington, L., y Toepke, C. (2014). "Moving towards inclusive education as a human right: An analysis of international legal obligations to implement inclusive education in law and policy". *Health & the Economy eJournal*, (7). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2535198>
- Wallace, T., y Georgina, D. (2014). Preparing special education teachers to use educational technology to enhance student learning. 11th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age.
- Warnock, H. M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry Into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- World Health Organization. (2018). *International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11)*. World Health Organization. <https://icd.who.int/>
- Zamora, M. T. (2021). Cuestionario sobre percepciones de docentes e intérpretes sobre la educación de alumnado con discapacidad auditiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 119- 142.

Anexos

Anexo I

Anexo I. Escala de Evaluación de la Inclusión

Ortega, M. G., Soto, R. H., y Río, C. J. (2019). Escala de Evaluación de la Inclusión (EEI) para centros y servicios para personas con discapacidad: validación preliminar. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 97-118.

Anexo. Escala de Evaluación de la Inclusión

Ítems	MA	A	D	MD	F*
1. La organización hace partícipe de su proyecto a la sociedad.					3
2. La organización intenta mejorar sus procesos de trabajo responder a las necesidades de cada persona.					3
3. La organización tiene una estrategia orientada a que todo el mundo tenga la información y los apoyos necesarios para tener una vida independiente.					3
4. La organización tiene una política de mejora continua orientada a solucionar los problemas que la discapacidad plantea.					3
5. El modelo organizativo de la organización promueve la inclusión.					3
6. El respeto y la aceptación de todos son clave para que nadie se sienta excluido.					4
7. En la organización se reconoce la igualdad de las personas independientemente de factores personales, sociales y culturales.					4
8. En la organización se respetan los derechos de las personas.					4
9. En la organización se valora la capacidad de todas las personas para desarrollar su potencial.					4
10. En la organización se valora la diversidad, la individualidad y el potencial de cada persona.					4
11. En los procesos y proyectos de la organización se ve reflejada la filosofía de inclusión.					3
12. La estrategia de formación de los profesionales de la organización está diseñada para ayudarles a dar respuesta a la diversidad de las personas usuarias.					1
13. La evaluación de las diferentes actividades que se realizan motiva a todos a mejorar.					2
14. La gestión de la organización implica a todos en la toma de decisiones, conciliando intereses y repartiendo tareas.					2

Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva
 ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 12, Número 1, junio 2019

Ítems	MA	A	D	MD	F*
15. Las actividades que se ponen en marcha en la organización son accesibles para todos.					2
16. Las actividades que se realizan en la organización implican de forma activa a todas las personas favoreciendo su autonomía personal y la vida independiente.					1
17. Las actividades que se realizan en la organización utilizan todos los recursos que existen en la sociedad (espacios de ocio, asociaciones, empresas, servicios públicos, etc.)					1
18. Las actividades se diseñan para fomentar la participación de las personas en la sociedad.					1
19. Las personas usuarias, las familias, los profesionales y el equipo directivo comparten una filosofía de inclusión.					1
20. Las políticas de la organización están orientadas a fomentar la participación de las personas en la sociedad.					1
21. Las políticas de la organización favorecen el ejercicio de derechos de los miembros de la comunidad.					1
22. Todas las personas en la organización pueden participar en aquellas actividades que les interesan porque tienen los apoyos necesarios.					2
23. Todas las personas que tienen relación con la organización se sienten parte de ella.					2
24. Todos en la organización sienten que son parte de un proyecto al que pueden aportar algo.					2

*Nota: "Muy de acuerdo" (MA), "De acuerdo" (A), "En desacuerdo" (D) o "Muy en desacuerdo" (MD).

**Nota: Se indica el factor al que pertenece cada ítem, teniendo en cuenta que: 1= Prácticas; 2= Comunidad; 3= Políticas, 4=Valores.

Anexo II

Anexo II. Entrevista

ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA ENTREVISTA

La estructura de la entrevista se compone de los siguientes apartados:

- Datos de identificación: pregunta 1 a 3
- Datos sobre la formación de los profesionales: 4 a 7
- Datos sobre la organización del centro: 8 a 13
- Datos sobre la colaboración con familiares y especialistas exteriores: 14 a 20
- Datos sobre los recursos disponibles en el centro: 21 a 28
- Datos sobre la formación y evaluación: 29 a 34
- Datos sobre la formación e inclusión laboral: 35 a 37

PREGUNTAS

Datos de identificación: preguntas 1 a 3

Esta dimensión consta de las siguientes preguntas:

1. ¿Centro en el que trabaja?
 2. ¿Cuál es la tipología de su centro?
 3. ¿Con qué intervalos de edades trabajan en su centro?
-

Datos sobre la formación de los profesionales: preguntas 4 a 7

Esta dimensión consta de las siguientes preguntas:

4. ¿Cuál es tu formación?
 5. ¿Cuántos años de experiencia profesional presenta?
 6. ¿Cuál es su función en el centro?
 7. ¿Han encontrado alguna dificultad con respecto a la formación?
-

Datos sobre la organización del centro: 8 a 14

Esta dimensión consta de las siguientes preguntas:

8. ¿Cuántos grupos tiene?

9. ¿Cuántos estudiantes en cada grupo?
 10. ¿Cómo se organiza el centro?: ¿por necesidad especial, por nivel de independencia, por edad...?
 11. ¿Cómo se gestionan las siguientes partes de la educación: educación cognitiva y pedagógica, educación emocional, independencia personal, formación profesional?
 12. Durante el estado de alarma ocasionado por COVID, ¿Con qué tipos de problemas se ha encontrado?
 13. ¿Han encontrado alguna dificultad con respecto a la organización?
-

Datos sobre la colaboración con familiares y especialistas exteriores: 14 a 20

Esta dimensión consta de las siguientes preguntas:

14. ¿Colaboran con centros de educación ordinaria?
 15. ¿En qué consisten estas colaboraciones?
 16. ¿Se coordina con otros especialistas externos sugeridos por los padres?
 1. Especificar el tipo de apoyo y la organización del mismo (PT/AL...)
 2. Apoyos dentro y fuera del aula
 17. ¿Colaboráis con asociaciones u otros centros?
 1. Públicos
 2. Privados
 18. ¿Cómo se coordina el colegio con los padres?
 19. ¿Se ponen de acuerdo con algún agente exterior al centro para elaborar programas y evaluar?
 20. ¿Han encontrado alguna dificultad con respecto a la colaboración?
-

Datos sobre los recursos disponibles en el centro: 21 a 28

Esta dimensión consta de las siguientes preguntas:

21. ¿Qué ratio hay por profesor y cuántos soportes?
22. ¿Qué tipo de recursos tecnológicos utiliza para sus actividades docentes?
23. ¿Utilizas algún apoyo institucional necesita para llevar a cabo sus clases?
24. ¿Qué recursos materiales, personales o de formación necesitan?
25. ¿Disponen de los recursos en el centro?

26. ¿Se encuentran amparados por el marco legislativo en función de los recursos materiales y personales necesarios?
27. Sobre la pregunta anterior ¿indicaría alguna propuesta o sugerencia de mejora?
28. ¿Han encontrado alguna dificultad con respecto a los recursos?
-

Datos sobre la formación y evaluación: 29 a 34

Esta dimensión consta de las siguientes preguntas:

29. ¿Qué aspectos del desarrollo se potencian más?
1. Académico
 2. Emocional
 3. Social
30. ¿Cree que el alumno se consigue una inclusión plena tanto en el centro como en el aula?
31. ¿Se llevan a cabo adaptaciones curriculares o programas de desarrollo individual?
32. ¿Cómo se evalúan las mejoras del usuario?
33. ¿Con qué tipos de dificultades se están enfrentando sus estudiantes para continuar la formación a distancia en caso de confinamiento?
34. ¿Han encontrado alguna dificultad?
-

Datos sobre la formación e inclusión laboral: 35 a 37 (Solo si es aplicable teniendo en cuenta la edad de los usuarios)

Esta dimensión consta de las siguientes preguntas:

35. ¿Llevan a cabo algún tipo de formación para la inserción laboral?
36. ¿La preparación es hacia un sector previamente determinado?
37. ¿Tienen convenios con empresas para lograr la inclusión laboral?
-

Anexo III

Anexo III. Conclusiones en castellano

Con el propósito de profundizar en el estudio de la inclusión efectiva de los ANEAE en los centros educativos, en esta investigación se han llevado a cabo diferentes estudios. Como queda reflejado en el análisis desarrollado en el primer estudio, se persigue el objetivo 1: describir la realidad de la inclusión de los ANEAE en centros educativos de Extremadura, y queda recogido en la publicación del artículo mostrado en el capítulo 2, que aborda las fortalezas y debilidades que caracterizan a las diferentes instituciones educativas de la comunidad autónoma de Extremadura. Este estudio se ha realizado analizando los datos recogidos a través de las encuestas y entrevistas realizadas a una muestra de docentes en ejercicio. Tras su análisis, se ha puesto de manifiesto un panorama alentador en relación con la sensibilidad y el compromiso que exhiben las escuelas en esta región autónoma hacia la inclusión educativa.

Estas instituciones analizadas no solo demuestran un compromiso sólido con el desarrollo integral de todos sus estudiantes, independientemente de la presencia o no de dificultades para el correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también se manifiesta en los resultados un respeto hacia los derechos individuales de los alumnos, lo que contribuye en gran medida a la calidad de vida de los estudiantes.

No obstante, es esencial reconocer que, a pesar de estas fortalezas encontradas, también se han identificado áreas de mejora importantes, destacándose de manera especial la formación del personal docente. A pesar de los avances notables en la promoción de la inclusión educativa, esta investigación ha puesto de manifiesto la necesidad de un compromiso más sólido en la capacitación y desarrollo de los docentes, lo cual es fundamental para lograr que la inclusión de los ANEAE sea verdaderamente efectiva y exitosa en el entorno educativo, derribando todas aquellas barreras que impiden el mencionado éxito. La continua formación de los docentes en ejercicio se erige como un componente fundamental para garantizar que los profesionales de la educación,

estén adecuadamente preparados para afrontar los desafíos inherentes a la inclusión educativa de los ANEAE en los centros escolares.

A pesar de las tendencias prometedoras y de las actitudes positivas observadas en el personal docente de Extremadura, de acuerdo con la encuesta y las entrevistas realizadas, los docentes de la muestra fomentan el desarrollo integral y la calidad de vida de todo el alumnado y, se considera que sus prácticas docentes en los centros educativos se realizan bajo una filosofía de inclusión. Por otro lado, la formación de los mismos sigue siendo un ámbito débil y, se considera necesario asumir un compromiso firme con la inclusión de los ANEAE. Por tanto, aunque las actitudes del profesorado extremeño hacia la inclusión del alumnado son positivas, es necesario profundizar en el estudio de las barreras y factores determinantes, así como de los diversos elementos que pueden contribuir a mejorar la educación en general, cooperando hacia una mejora sustancial en el sistema educativo de la región.

En el tercer capítulo abordamos el segundo objetivo: conocer la disponibilidad de los recursos y las necesidades de los docentes de centros educativos extremeños para atender al ANEAE. Este estudio, conforma un artículo aceptado para su publicación que, se ha realizado mediante el análisis de percepciones docentes, dando lugar al segundo estudio de esta tesis doctoral. En este segundo estudio, se manifiesta que la mayoría de los docentes afirman que el centro en el que desempeñan sus funciones, el medio por el que se les ofrece respuesta educativa de manera habitual a los ANEAE, son las adaptaciones curriculares. Sin embargo, se observa una disparidad importante en la percepción de los docentes sobre los recursos disponibles, como se ha podido apreciar, los recursos materiales de los centros educativos analizados se encuentran en buen estado, sin embargo, en cuanto a los recursos personales, éstos se presentan como un área crítica que requiere atención urgente debido a la falta de los mismos en los centros educativos. Esta carencia de personal docente debe ser abordada en las reformas y políticas educativas para garantizar una inclusión de los ANEAE efectiva. En última instancia, a pesar de la importancia que los docentes le dan a la dotación de recursos tanto personales como materiales, estos consideran que la colaboración con las familias, así como con especialistas externos, es esencial para mejorar el proceso educativo.

En relación a estos dos primeros objetivos, la formación continua de los docentes en ejercicio es una cuestión de gran importancia para la inclusión de los ANEAE. La necesidad de formación continua se explica por varios motivos implicados en este proceso. Por un lado, hay que tener en cuenta la evolución constante de conocimientos y términos, debido a los avances en pedagogía, psicología educativa y tecnología, los docentes deben poseer los conocimientos de los últimos enfoques y teorías psicopedagógicas. El campo de la educación está en continuo cambio y va a un ritmo vertiginoso, por ello, la práctica docente debe adaptarse a los cambios de las reformas educativas y a los nuevos planes de estudio, modificando los enfoques curriculares, que requieren que los docentes actualicen sus conocimientos y habilidades para abordar los actuales objetivos educativos. Debemos destacar que, los docentes bien formados muestran una mayor disposición a trabajar con nuevos métodos y enfoques, contribuyendo así al fomento de la investigación y la innovación en el aula, como se aprecia en el capítulo 3.

Por otro lado, la tecnología también está en constante evolución y, desempeña cada vez un papel más importante en la educación, por ello, es fundamental que los docentes en ejercicio estén actualizados en el uso de las nuevas herramientas tecnológicas y recursos digitales, con la finalidad de sacar el mayor provecho de ellos en el aula.

Teniendo los conocimientos y las herramientas necesarias, los desafíos educativos se enfrentan con mayor eficiencia, dando lugar a una mejora de la calidad educativa. En las aulas las necesidades de los alumnos cambian día a día y son variadas, como pueden ser la diversidad cultural o las diferencias en los procesos de aprendizaje, estando presentes las mismas en todas las aulas. Continuamente surgen nuevas demandas que hacen cada vez sea más necesario que los docentes estén preparados para adaptar sus enfoques, atendiendo así a cada alumno de manera individual, sin olvidar que la atención a la diversidad y la inclusión del ANEAE son aspectos fundamentales en la educación actual, requiriendo de este modo una formación específica en inclusión educativa y atención a la diversidad adaptada a los continuos cambios.

Siguiendo con la formación docente, enunciamos el tercer objetivo: analizar la presencia de contenidos relacionados con la educación inclusiva en los planes de estudio de formación docente en España, dando lugar al desarrollo del estudio 3 que queda recogido en el capítulo 4. En la misma línea de análisis del objetivo 3, se lleva a cabo un cuarto objetivo: conocer la presencia de contenidos para la formación en educación inclusiva en las licenciaturas y másteres de Portugal. Este último objetivo es desarrollado en el capítulo 5 y da lugar a la consolidación del cuarto estudio.

Al analizar los diferentes planes de estudio de las diversas universidades de España con grados de formación para futuros docentes, los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, se ha encontrado porcentaje muy bajo de contenidos relacionados con la inclusión educativa y la atención a la diversidad. Esto subraya la necesidad urgente de fortalecer la formación de los futuros docentes en estos aspectos y, destacar la importancia de la inclusión educativa en la educación superior, como componente esencial para la construcción de un sistema educativo más inclusivo y equitativo.

Es necesario reconocer que los ANEAE continúan siendo segregados en el sistema educativo actual, a pesar de disponer un marco legal que fomenta una educación accesible e inclusiva para todos los estudiantes. La raíz de esta problemática reside, en gran parte, en la prolongada trayectoria de marginación, segregación y deshumanización que han sufrido las personas que requieren apoyo educativo específico. Esta situación solo puede ser detenida y superada a través de una educación en valores que fomenten un cambio de actitud. Sin embargo, hemos de destacar que tales esfuerzos deben iniciarse con un compromiso auténtico hacia la educación de todos los estudiantes en aulas inclusivas, en compañía de sus pares sin necesidades específicas de apoyo educativo y, mediante la adopción de políticas y prácticas que promuevan la inclusión.

En este sentido, los futuros docentes deben estar preparados para desafiar estereotipos arraigados, fomentar la unidad y, cultivar una mentalidad más democrática que aprecie y respalde la diversidad, proporcionando un apoyo integral a cada estudiante.

La educación inclusiva no solo es integrar al ANEAE en las aulas con el resto de compañeros, sino que para que verdaderamente sea efectiva, toda la comunidad

educativa debe conocer las necesidades específicas de cada estudiante. Teniendo en cuenta que, en las aulas, las diferencias en el aprendizaje de los alumnos son evidentes, los futuros docentes deben poseer estrategias y habilidades que permitan realizar su práctica pedagógica con éxito, estando siempre adaptada a las características individuales de cada estudiante.

No obstante, aun teniendo conocimiento de las diferencias individuales y de la diversidad de los alumnos en el aula, la formación de los futuros docentes no suele tener en consideración estas variables. Desde las universidades se capacita y prepara a los futuros docentes para trabajar sobre un currículo general, pero para formar a los futuros docentes en habilidades y conocimientos que le permitan identificar y abordar las diferencias individuales de cada alumno en el aula, es esencial actualizar los actuales planes de estudio para que la inclusión educativa y la atención a la diversidad se lleve a las aulas de manera efectiva.

En este contexto, la formación de los futuros docente se convierte en un factor clave para transformar su práctica educativa y, promover una educación inclusiva en los diferentes centros educativos. Los futuros docentes serán los transmisores de conocimientos y, a su vez, entre los diferentes roles que desempeñan, también deben actuar como mediadores entre todos los miembros de la comunidad educativa y la sociedad, fomentando el respeto y el reconocimiento de la diversidad. Esto requiere la participación en redes de trabajo colaborativo y el desarrollo de una conciencia más profunda sobre las necesidades individuales de los estudiantes desde las instituciones encargadas de la formación de futuros docentes.

En resumen, una efectiva educación inclusiva requiere un enfoque en la diversidad y en las necesidades individuales de los estudiantes. La formación continua de los docentes en ejercicio y, la de los futuros docentes desde las universidades, desempeña un papel fundamental en este proceso, ya que les capacita para reconocer y abordar las diferencias de manera eficaz. La colaboración entre docentes, la adaptación de prácticas pedagógicas y la promoción de un ambiente inclusivo, son elementos esenciales para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de acceder a una educación de calidad. La inclusión no se limita a la presencia física de los estudiantes

en un aula, sino que implica un compromiso genuino con su desarrollo y aprendizaje, independientemente de sus diferencias individuales. Para lograr una mejora sustancial en el sistema educativo, es necesario que las escuelas sean más flexibles y efectivas en la atención de las necesidades de todos los estudiantes bajo toda la comunidad educativa.