

Universidad de Huelva

Departamento de Didácticas Integradas



Percepción de la formación de los docentes en educación inclusiva

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

Natalia Triviño Amigo

Fecha de lectura: 20 de febrero de 2025

Bajo la dirección de los doctores:

Jorge Rojo Ramos

Pedro Rufino Olivares Sánchez-Toledo

Huelva, 2025



Universidad de Huelva

Departamento de Didácticas Integradas



PERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

Memoria para optar al grado de Doctor presentada por:

Natalia Triviño Amigo

Bajo la dirección de los doctores:

Jorge Rojo Ramos

Pedro Rufino Olivares Sánchez-Toledo



Huelva, 2024



**Universidad
de Huelva**

Departamento de Didácticas Integradas

**Programa de Doctorado en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de
las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y de la Actividad Física y
Deportiva**

Línea de investigación: ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

PERCEPCIÓN DE LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

Natalia Triviño Amigo

Tesis Doctoral dirigida por: Dr. Jorge Rojo Ramos y el Dr. Pedro Rufino Olivares
Sánchez-Toledo

2024

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi gratitud a los compañeros de los diferentes equipos de investigación que han participado en la tesis, especialmente a mis directores el Dr. Pedro Olivares y el Dr. Jorge Rojo: gracias.

Jorge, nada de esto podría haber sido posible sin tu iniciativa, dedicación y perseverancia. Agradezco toda la colaboración recibida por parte de los diferentes autores de los estudios presentados, en especial a Noelia Mayordomo y a las doctoras Mamen Galán, Sabina Barrios y María Mendoza. La ayuda de estas compañeras ha sido muy importante durante el proceso, acompañándome en muchos momentos que no voy a olvidar.

A todos y a todas, muchas gracias por todo.

Me gustaría agradecer a la Universidad de Huelva, por haberme abierto las puertas y haberme dado la oportunidad de formar parte de su programa de doctorado. Gracias por la atención y profesionalidad que siempre me habéis brindado. Gracias también a Universidad de Lisboa y en especial a la profesora Dr. Sofía Santos, que me acogió durante mi estancia en Portugal. También me gustaría agradecer a la Universidad de Extremadura y a la Universidad Europea de Madrid, que me han otorgado la oportunidad de conocer la formación universitaria de primera mano.

Gracias al Dr. Adsuar Carmelo Salas, el profesor y amigo que me animó a iniciar la tesis y que ha estado en cada paso que he dado. No estaría escribiendo estas líneas si no hubiera sido por él, por su confianza, sus consejos, su motivación y su apoyo incondicional.

Gracias a mis amigas, que han sido testigo de cada esfuerzo, cada caída y cada obstáculo superado. Son mi punto de apoyo desde la infancia y su cariño y apoyo han sido incalculables. Gracias a las amigas y amigos que durante este recorrido han aparecido en mi vida y han sido fuente de inspiración, sabiduría y locura.

Gracias a mi familia, habéis sido un pilar muy importante en este objetivo.

Gracias a Rodrigo Díaz, mi pareja. Tu confianza y apoyo en este recorrido ha sido invaluable, estando en los momentos de estrés y alegría. Has sido mi fortaleza cuando más lo necesitaba.

Mi mayor agradecimiento es para mis padres: gracias por vuestro amor y vuestro incondicional soporte en la carrera académica, profesional y personal.

Gracias mamá por tu paciencia y sabiduría.

Gracias papá por transmitirme ese amor por el aprendizaje y la educación, por enseñarme que la voluntad es el ingrediente que nunca puede faltar en el camino para conseguir cualquier objetivo. Y, sobre todo, aunque no estés, gracias por seguir a mi lado siempre.

Y gracias a Dios, que nunca me abandona.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Artículos que conforman la tesis | 7 |
| Índice de abreviaturas..... | 8 |
| Índice de tablas | 10 |
| Índice de figuras | 12 |
| Resumen | 13 |
| Abstract | 15 |
| Principales hallazgos | 17 |
| Coherencia e importancia unitaria de la tesis | 19 |
| 1. Introducción | 20 |
| 1.1 Concepto de inclusión | 20 |
| 1.2. Evolución de la inclusión | 20 |
| 1.3. Diferencias entre segregación, integración e inclusión | 21 |
| 1.4. Aproximación interaccional al modelo biomédico- social | 24 |
| 1.5. El significado de inclusión | 25 |
| 1.6. Justificación de la inclusión..... | 28 |
| 1.7. Barreras para la inclusión | 31 |
| 1.7.1. Barreras relacionadas con los docentes | 31 |
| 1.7.2. Barreras relacionadas con las instituciones..... | 32 |
| 1.7.3. Barreras relacionadas con la cultura | 33 |
| 1.8. Rol del profesorado en la inclusión | 33 |
| 1.9. Percepciones docentes sobre la educación inclusiva..... | 34 |
| 1.10. Necesidades de formación docente en educación inclusiva | 36 |
| 1.11. Marco legislativo | 38 |
| 1.11.1. Internacional..... | 38 |
| 1.11.2. Nacional | 38 |
| 1.11.3. Comunidad Autónoma de Extremadura..... | 40 |
| 2. Hipótesis y objetivos | 43 |
| 2.1. Hipótesis principal..... | 43 |
| 2.2. Hipótesis específicas | 43 |
| 2.2.1. Artículo 1..... | 43 |
| 2.2.2 Artículo 2..... | 43 |
| 2.2.3. Artículo 3..... | 43 |
| 2.2.4. Artículo 4..... | 43 |
| 2.3. Objetivos Generales..... | 44 |
| 2.4 Objetivos Específicos | 44 |
| 2.4.1. Artículo 1..... | 44 |
| 2.4.2. Artículo 2..... | 44 |
| 2.4.3. Artículo 3..... | 44 |
| 2.4.4. Artículo..... | 44 |
| 3. Método | 45 |

| | | |
|--------|--|------|
| 3.1 | Diseño..... | 45 |
| 3.2. | Aspectos éticos | 45 |
| 3.3. | Participantes | 45 |
| 3.3.1 | Artículo 1..... | 45 |
| 3.3.2 | Artículo 2..... | 46 |
| 3.3.3 | Artículo 3..... | 47 |
| 3.3.4 | Artículo 4..... | 48 |
| 3.4. | Material e instrumentos de evaluación | 49 |
| 3.4.1 | Variables sociodemográficas | 49 |
| 3.4.2 | Percepciones de los docentes sobre su formación en educación inclusiva..... | 50 |
| 3.4.3 | Preguntas dicotómicas | 52 |
| 4. | Trabajos de investigación..... | 54 |
| 4.1. | Artículos de investigación | 54 |
| 4.1.1. | Artículo 1. Estudio descriptivo sobre las diferencias entre sexos y la percepción sobre la formación en educación inclusiva..... | 54 |
| 4.1.2. | Artículo 2. Estudio descriptivo de la percepción de la preparación de los docentes en educación inclusiva y la relación entre edad y años de experiencia... .. | 65 |
| 4.1.3. | Artículo 3. Educación inclusiva en primaria y secundaria: percepción de la formación del profesorado | 72 |
| 4.1.4. | Artículo 4. Relación entre las etapas educativas y la formación de los docentes en la comunidad de Extremadura | 80 |
| 5. | Discusión..... | 88 |
| 6. | Fortalezas, limitaciones, líneas futuras y transferencia onclusiones | 93 |
| 6.1 | Fortalezas..... | 93 |
| 6.2. | Limitaciones | 93 |
| 6.3. | Líneas futuras | 94 |
| 6.4. | Transferencia | 94 |
| 7. | Conclusiones | 95 |
| | Referencias bibliográficas | 1033 |

Artículos que conforman la tesis

| PUBLICACIÓN | ÍNDICE | FACTOR DE IMPACTO (CUARTIL) |
|---|--------|-----------------------------|
| <p>Triviño-Amigo, N.; Barrios-Fernández, S.; Mañanas-Iglesias, C.; Carlos-Vivas, J.; Adsuar, J.C.; Acevedo-Duque, Á.; Rojo-Ramos, J. (2022). Differences among Male and Female Spanish Teachers on Their Self-Perceived Preparation for Inclusive Education. <i>Int. J. Environ. Res. Public Health</i>. 19, 3647.</p> | SJR | 0,828 Q1 |
| <p>Triviño-Amigo, N.; Barrios-Fernández, S.; Mañanas-Iglesias, C.; Carlos-Vivas, J.; Mendoza-Muñoz, M.; Adsuar, J.C.; Acevedo-Duque, Á.; Rojo-Ramos, J. (2022). Spanish Teachers' Perceptions of Their Preparation for Inclusive Education: The Relationship between Age and Years of Teaching Experience. <i>Int. J. Environ. Res. Public Health</i>, 19, 5750.</p> | SJR | 0,828 Q1 |
| <p>Triviño-Amigo, N.; Mendoza-Muñoz, D. M.; Mayordomo-Pinilla, N.; Barrios-Fernández, S.; Contreras-Barraza, N.; Gil-Marín, M.; Castillo, D.; Galán-Arroyo, C.; Rojo-Ramos, J (2022). Inclusive Education in Primary and Secondary School: Perception of Teacher Training. <i>Int. J. Environ. Res. Public Health</i> 19, 15451.</p> | SJR | 0,828 Q1 |
| <p>Triviño-Amigo, N.; Polo-Campos, I.; Gomez-Paniagua, S.; Barrios-Fernández, S.; Medoza-Muñoz, M.; Rojo-Ramos, J. (2023). Differences in the Perception Regarding Inclusion Preparation among Teachers at Different Educational Stage. <i>Int. J. Environ. Res. Public Health</i> 20, 3420</p> | SJR | 0,828 Q1 |

Índice de abreviaturas

| | |
|---------------|--|
| % | Porcentaje |
| AFC | Análisis Factorial Confirmatorio |
| CEFI-R | Cuestionario para la Evaluación de la Preparación Docente para la Inclusión |
| CIF | Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud |
| DT | Desviación Típica |
| EF | Educación Física |
| EPT | Educación para todos |
| IQR | Rango intercuartílico |
| LISIMI | Ley de integración Social de Minusválidos |
| Me | Valor de la Mediana |
| N | Número |
| NBH | Necesidades humanas básicas |
| NEE | Necesidades educativas especiales |
| ODM | Objetivos del milenio |
| REI | Regular Education Initiative |
| LGE | Ley General de Educación |
| LOE | Ley Orgánica de Educación |
| LOGSE | Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo |

| | |
|--------------------------|--|
| LOMCE | Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa |
| LOMLOE | Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación |
| ONU | Organización de las Naciones Unidas |
| P (X²) | Probabilidad Chi-Cuadrado |
| SPSS | Paquete Estadístico para Ciencias Sociales |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Características de la población analizada en el Artículo 1 | 46 |
| Tabla 2. Características de la población analizada en el Artículo 2..... | 47 |
| Tabla 3. Características de la población analizada en el Artículo 3..... | 48 |
| Tabla 4. Características de la población analizada en el Artículo 4..... | 49 |
| Tabla 5. Resumen de las características sociodemográficas de los artículos..... | 50 |
| Tabla 6. Cuestionario para la Evaluación de la Preparación Docente para la Inclusión (CEFI-R)..... | 52 |
| Tabla 7. Preguntas dicotómicas sobre formación previa y continua en atención a la diversidad | 53 |
| Tabla 8. Distribución de frecuencias en las respuestas de las preguntas dicotómicas según género (N=420)..... | 57 |
| Tabla 9. Distribución de frecuencias en las respuestas de las dimensiones del CEFI-R en relación con las preguntas dicotómicas (N=420)..... | 58 |
| Tabla 10. Distribución de frecuencias en las respuestas de las dimensiones del CEFI-R en relación con el género (N=420) | 59 |
| Tabla 11. Correlaciones entre las dimensiones y los diferentes rangos de edad, mediante el Test de Spearman (N=420)..... | 59 |
| Tabla 12. Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas de los profesores a las tres preguntas dicotómicas (N=1275) | 67 |
| Tabla 13. Correlaciones entre las dimensiones del CEFI-R y los años de experiencia de los docentes (N=1275)..... | 68 |
| Tabla 14. Correlaciones entre las dimensiones del CEFI-R y la edad de los docentes (N=1275)..... | 69 |

| | |
|---|----|
| Tabla 15. Fiabilidad de cada dimensión del cuestionario CEFI-R con el coeficiente Alfa de Cronbach. | 70 |
| Tabla 16. Distribución de las respuestas a las tres preguntas dicotómicas según la etapa educacional (N=961)..... | 75 |
| Tabla 17. Análisis descriptivo y diferencias en cada dimensión, buscando diferencias entre las etapas educativas (N=961)..... | 77 |
| Tabla 18. Correlaciones entre las dimensiones y los grupos de edad (N=961) | 78 |
| Tabla 19. Distribución de las respuestas a las tres preguntas dicotómicas según la etapa educacional (N=1098)..... | 83 |
| Tabla 20. Análisis descriptivo y diferencias de cada dimensión en relación con la etapa educativa (N=1098) | 85 |
| Tabla 21. Correlaciones entre las dimensiones del CEFI-R y la edad de los docentes (N=1098)..... | 86 |
| Tabla 22. Resumen de objetivos, hipótesis y conclusiones de los artículos. | 95 |
| Table 23: Summary of objectives, hypotheses and conclusions of articles. | 99 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. Distribución de N de las respuestas por género a las preguntas dicotómicas | 61 |
| Figura 2. Diferencia del rango intercuartílico y la mediana según las dimensiones del CEFI-R | 61 |
| Figura 3. Diferencia de medianas e IQR según género | 62 |
| Figura 4. Diferencias entre las correlaciones y las dimensiones y la edad. | 63 |
| Figura 5. Correlaciones entre las dimensiones del CEFI-R y la experiencia docente | 69 |
| Figura 6. Correlaciones de las dimensiones del CEFI-R y la edad de los docentes. | 70 |
| Figura 7. Representación visual de las respuestas a las preguntas según la etapa educativa..... | 76 |
| Figura 8. Representación visual de las correlaciones entre edad y las dimensiones del CEFI-R | 78 |
| Figura 9 . Representación visual de las respuestas a las preguntas dicotómicas según la etapa educativa | 84 |
| Figura 10. | 87 |
| Representación visual de las correlaciones entre las dimensiones y los grupos de edad. | 87 |

Resumen

Antecedentes: la educación, a lo largo de los años, ha sufrido varios cambios hasta llegar al concepto de educación inclusiva, partiendo de una situación de exclusión muy desfavorable para los colectivos no normativos. La inclusión es un proceso de respuesta para toda la diversidad presente en la sociedad; y concretamente en la educación, supone el aumento de la participación de todo el alumnado en las aulas, sin importar su procedencia, estatus social o capacidades, eliminando cualquier riesgo de exclusión. Para conseguir esta situación, no solo se requiere un esfuerzo de los docentes y de toda la comunidad que rodea a los estudiantes, las instituciones deben involucrarse dotando a los espacios de recursos útiles que faciliten esta inclusión a todos los niveles, incluyendo modificaciones en el currículo educativo y formando a los profesores de manera específica para que puedan resolver la diversidad de manera adecuada. La consecución de estos objetivos requiere asegurar la equidad de todos los estudiantes involucrándolos de la misma manera y eliminando todas las barreras presentes en el aula. Esto supone un aumento de las responsabilidades de los docentes que deben desarrollar mediante adaptaciones de las situaciones de aprendizaje del aula, la creación de climas positivos e inclusivos en el aula y mejorando todos los recursos dentro de esta. Para la consecución de una educación inclusiva correcta, es importantísima una formación del profesorado de calidad, que les proporcione todas las herramientas posibles para desarrollarse dentro del aula con mayor soltura para responder de manera satisfactoria la diversidad escolar.

Objetivos: el propósito central de este trabajo fue el análisis de la autopercepción de los profesores de la comunidad autónoma de Extremadura acerca de su formación, tanto la inicial como la continua, en materia de educación inclusiva para afrontar la diversidad del alumnado.

Método: para la elaboración de este trabajo se realizaron 4 estudios de carácter transversal con 3.754 profesores en activo de infantil, primaria y secundaria. Las variables estudiadas en estos artículos fueron: 1) tres preguntas dicotómicas acerca de su formación en materia de inclusión (inicial y continua); 2) puntuaciones del Cuestionario para la Evaluación de la Preparación Docente para la Inclusión (CEFI-R); 3) algunas variables sociodemográficas para la caracterización de la muestra; 4) edad, años de experiencia y sexo.

Resultados: las respuestas de los docentes fueron muy dispares entre las diferentes etapas educativas. La mayoría de los profesores percibía que su formación inicial no era adecuada para responder de manera efectiva a la diversidad, aunque un mayor porcentaje de los participantes coincidían en que la formación continua era necesaria, puesto que les había ayudado en mayor medida a afrontar esta diversidad. Entre las etapas educativas se encontraron diferencias significativas, los profesores de secundaria percibían una peor preparación, tanto inicial como continua, además de una menor predisposición a atender cursos sobre educación inclusiva en relación con los profesores de primaria y educación infantil. Entre sexos no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las tres preguntas dicotómicas. En cuanto al cuestionario CEFI-R, se encontraron diferencias significativas en sus dimensiones respecto a diferentes variables. Los profesores de más edad y con más años de experiencia percibían una peor preparación en materia de educación inclusiva, debiéndose a la tardía incorporación de la inclusión al contexto educativo, poniendo de manifiesto la importancia de la formación continua. También se encontraron diferencias entre los profesores de primaria e infantil y secundaria, teniendo puntuaciones más altas los de primaria e infantil en concepción de diversidad (más positiva), metodología (más competentes) y apoyo. Estas diferencias son más acusadas entre la educación infantil y secundaria, estableciendo que la etapa educativa condiciona la percepción de la formación sobre la educación inclusiva. En cuanto a las diferencias entre sexos en este cuestionario, aunque las mujeres puntúan más alto, las diferencias no son significativas.

Palabras clave: educación inclusiva, formación, docencia, percepción, diversidad.

Abstract

Background: Over the years, education has undergone several changes to achieve the concept of inclusive education, starting from a very unfavorable situation of exclusion for non-normative groups. Inclusion is a process of response to all the diversity present in society; and specifically in education, it involves increasing the participation of all students in the classroom, regardless of their origin, social status, or abilities, eliminating any risk of exclusion. To achieve this situation, not only teachers and the entire community surrounding the students are required to make an effort, but institutions must also get involved by providing spaces with useful resources that facilitate this inclusion at all levels, including modifications in the educational curriculum and training teachers specifically so that they can deal with diversity in an appropriate manner. Achieving these goals requires ensuring equity for all students by engaging them in the same way and removing all barriers present in the classroom. This involves increasing the responsibilities of teachers to develop by adapting classroom learning situations, creating positive and inclusive environments in the classroom, and improving all resources within the classroom. To achieve a correct inclusive education, it is very important to provide quality teacher training, which gives them all the possible tools to develop within the classroom with greater fluency to respond satisfactorily to school diversity.

Objectives: The main purpose of this study was to analyze the self-perception of teachers in the autonomous community of Extremadura regarding their training, both initial and continuous, in inclusive education to deal with student diversity.

Methods: for the elaboration of this work, four cross-sectional studies were carried out with 3,754 pre-school, primary and secondary school teachers. The variables studied in these articles were: 1) three dichotomous questions about their training in inclusion (initial and continuous); 2) scores on the Questionnaire for the Evaluation of Teacher Preparation for Inclusion (CEFI-R); 3) several sociodemographic variables to characterize the sample; 4) age, years of experience and sex.

Results: the teachers' responses varied widely among the different educational stages. Most of the teachers perceived that their initial training was not adequate to respond effectively to diversity, although a higher percentage of the participants agreed that continuous training was necessary, since it had helped them to a greater extent to deal with

this diversity. Significant differences were found between educational stages: secondary school teachers perceived a worse preparation, both initial and continuous, as well as a lower predisposition to attend courses on inclusive education in relation to primary school and early childhood education teachers. No significant differences were found between sexes in any of the three dichotomous questions. As for the CEFI-R questionnaire, significant differences were found in its dimensions with respect to different variables. Older teachers with more years of experience perceived a worse preparation in inclusive education, which is due to the late incorporation of inclusion into the educational context, highlighting the importance of continuous training. Differences were also found between primary and infant and secondary school teachers, with higher scores for primary and infant teachers in the conception of diversity (more positive), methodology (more competent) and support. These differences are more pronounced between early childhood and secondary education, establishing that the educational stage conditions the perception of training on inclusive education. As for the differences between sexes in this questionnaire, although women score higher, the differences are not significant.

Keywords: inclusive education; teacher training, teaching, perception, diversity.

Principales hallazgos

¿Qué se conoce del tema?

- La inclusión es un hecho en la sociedad que aún no está completamente arraigado. Se han dado pasos hacia una situación más progresista y mejorada para este colectivo, pero aún existen personas en situaciones desfavorables y comprometidas en riesgo de exclusión, incluyendo estudiantes que no pueden disfrutar del pleno derecho a la educación como otros compañeros.
- Las instituciones educativas han presentado recursos para mejorar la situación escolar de todos y disminuir este riesgo, pero se reportan evidencias de que estas medidas son insuficientes para cumplir con la diversidad, permaneciendo algunas de las barreras más importantes para este colectivo.
- Entre los recursos necesarios para mejorar la atención a la diversidad se encuentra la formación del profesorado en materia de educación inclusiva, la cual en la actualidad es inferior a la que se precisa.
- La percepción de los profesores es uno de los obstáculos para la educación de las personas con necesidades especiales, y esta va ligada a la formación inicial y continua de los docentes, además de sus experiencias previas.
- Organismos internacionales como la UNESCO y la ONU declaran que la educación es un derecho fundamental del que todos deben beneficiarse, haciendo hincapié en que la educación inclusiva es una herramienta imprescindible para lograrlo.

¿Qué aporta este proyecto?

- La aplicación del cuestionario “Cuestionario para la Evaluación de la Preparación Docente para la Inclusión” (CEFI-R) es válida para los docentes, puesto que es una herramienta válida y fiable para la evaluación de la autopercepción de la formación en educación inclusiva.
- Con la utilización del CEFI-R en los docentes extremeños, se obtuvo información sobre la percepción de estos sobre su formación, tanto la inicial como la continua en educación inclusiva, además de la intención de asistir a estos cursos.

- Los profesores de todas las etapas educativas perciben una insuficiente formación inicial en educación inclusiva, con diferencias entre estas etapas.
- También perciben que la formación continua ha sido la que les ha proporcionado recursos más útiles para hacer frente a la diversidad de manera efectiva.
- Variables como la etapa educativa en la que se encuentre el docente, la edad, los años de experiencia y el género influyen en la percepción de la diversidad y en el transcurso de las clases.

La literatura científica revela que dos de los factores más importantes que influyen en la percepción de la diversidad y la educación inclusiva es la formación de los profesores y sus experiencias previas con esta materia. La actitud y la predisposición de los docentes de cara a la impartición de las clases es fundamental para el correcto desarrollo de la práctica inclusiva en el aula. El objetivo principal de este trabajo es conocer la percepción de la formación docente y sus actitudes respecto a la educación inclusiva en la comunidad de Extremadura.

El presente trabajo consta de 4 artículos SJR, en los cuales la principal autora es la candidata al título de doctora.

Los 4 trabajos tienen un diseño transversal. El primer artículo es de carácter descriptivo con el objetivo de conocer si existían diferencias entre géneros sobre la percepción de su preparación sobre la educación inclusiva, relacionando las capacidades y sus percepciones sobre su formación en educación inclusiva con el género. Como segundo artículo, se llevó a cabo un estudio de las mismas características con el propósito de buscar relaciones entre la preparación de los profesores en materia inclusiva y su edad y años de experiencia docente. El tercer trabajo que conforma la tesis también se trata de un artículo de carácter descriptivo. Su objetivo fue analizar la percepción de los profesores sobre su preparación y formación para los retos inclusivos de las aulas según la etapa educativa en la que se encuentren, concretamente entre primaria y secundaria. Por último, el cuarto artículo SJR, estudio de carácter descriptivo, trata de relacionar la etapa educativa de los profesores (infantil, primaria y secundaria) con sus percepciones acerca de su preparación.

1. Introducción

1.1 Concepto de inclusión

El núcleo de la presente tesis doctoral es el término de inclusión aplicado a la educación. La inclusión en el ámbito educativo se define como una respuesta a la diversidad con un carácter positivo, caracterizada por la participación, consecución de los objetivos y la eliminación de las barreras del entorno educativo para todos los grupos, independientemente de sus características individuales, sociales, económicas o culturales; además, se trata de un enfoque que acepta la diversidad basándose en los paradigmas de los derechos y la calidad de vida (Miller et al., 2020; Moriña, 2017; UNESCO, 2017). Este concepto tiene en cuenta todas las características individuales de los estudiantes, pero para llegar a este punto, la inclusión ha ido evolucionando a través de su concepto.

1.2. Evolución de la inclusión

Previo a la inclusión, existían los conceptos de exclusión, segregación e integración, siendo los antecedentes temporales a la inclusión. Estos términos han establecido diferentes situaciones educacionales para aquellos estudiantes con necesidades especiales.

La primera etapa se establece con el término exclusión. Este término hace referencia al periodo de tiempo en el que la educación no era una opción para las personas con necesidades especiales ni para aquellos que se encontraran en situaciones desfavorables. A lo largo de esta etapa, los diferentes gobiernos propusieron medidas para estos colectivos, comenzando por instituciones exclusivas para sordos y ciegos; aunque estos centros estaban más enfocados en acciones pedagógicas que en la educación de estos, con un carácter asistencial, y en su mayoría, creadas por instituciones privadas (Espada Chavarría & Castell Cerezo, 2020; Torres González, 2010).

Se evolucionó hacia la segregación, que se define por ser una etapa en la que se entendió que las personas con necesidades especiales también necesitaban una educación, pero en otros lugares, prevaleciendo una situación similar a la exclusión (Castillo Rodríguez & Garro-Gil, 2014). Esto se consigue con la institucionalización y el reconocimiento del derecho de las personas con necesidades especiales a una educación,

además de la formación específica de los docentes para este colectivo (Toboso Martín et al., 2012).

Como tercera etapa, encontramos la integración, etapa diferenciada por buscar el derecho de las personas que pertenecen a una minoría para frenar su empobrecimiento y mejorar su desarrollo personal. Con el establecimiento de la Ley de Integración Social de los Minusválidos en la década de los 80, para después aparecer la LOGSE en 1990, incluyendo aspectos de integración en las aulas (Giné, 2001). Es un concepto que surge por la normalización en la sociedad de las personas con necesidades especiales. Se define como la constitución de las partes de un todo, incidiendo en que todo el alumnado esté en el mismo lugar teniendo la misma oportunidad de acceso, donde el foco está puesto en las diferencias en lugar de en las potencialidades de cada estudiante (Leiva Olivencia, 2013; Sinisi, 2010).

Por último, con la inclusión, la legislación como las instituciones dieron un paso hacia delante en la implementación de este concepto. El organismo principal, la UNESCO, rechaza los términos anteriores y la define como la educación de todos los estudiantes, con o sin discapacidad, sin importar su estatus social o sus orígenes, acogiendo a todos los estudiantes en el sistema educativo (UNESCO, 2017).

1.3. Diferencias entre segregación, integración e inclusión

Estos tres conceptos marcan diferentes fases en la historia de la educación. La diferencia entre ellos refleja de la misma manera la situación social a la vez que la educacional, puesto que la educación es el reflejo de la sociedad.

Desde un inicio, las personas con necesidades especiales o que se encuentran dentro de un marco atípico han permanecido bajo una visión con matices patológicos. La percepción negativa de las personas con necesidades especiales supuso una marginación en todas las áreas sociales, siendo excluidas de todos los círculos posibles, incluyendo la educación. Los encargados del tratamiento de los individuos con diversidad eran los médicos o en su defecto, el personal de las instituciones religiosas, nunca una institución pública (Torres González, 2010).

El paso hacia el reconocimiento de los derechos de estas personas dio lugar cuando la sociedad y las instituciones se deshicieron de esa visión patológica, reconociendo que las

personas con necesidades especiales podían mejorar su intelecto y desarrollo con métodos pedagógicos en lugar de sanitarios, cambiando el puesto de médico por el de docente, cuya misión era potenciar al máximo las capacidades de sus discentes en las aulas. Esta situación describe la segregación, puesto que los medios usados para ello consistían en profesores especializados, las instituciones específicas para personas con necesidades especiales y los contenidos aplicados concretamente para este colectivo, haciendo que estuvieran completamente separados de sus iguales sin discapacidades (Toboso Martín et al., 2012). Esto suponía un empobrecimiento de la educación para los grupos a los que afectaba esta segregación, ya que se encuentran en un entorno homogéneo, sin estímulos diferentes que puedan ayudar a la construcción de un aula diversa con un clima inclusivo y progresivo, recibiendo a cambio unos contenidos más diluidos y empobrecidos.

La diferencia entre segregación e integración se da en varios niveles, entre los que se encuentran el institucional, legislativo y social. Los primeros cambios en las instituciones ocurrieron con la aprobación de distintos decretos, que creaban organismos que miraban por los derechos de estos colectivos, como el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE). Gracias a estos cambios, La Constitución de 1978 dispone en el artículo 49 que se debía realizar "una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran y los amparará especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos". Adicionalmente, se publicó el informe Warnock. La importancia de este documento radica en ser la primera propuesta seria y coherente sobre la educación de las personas con necesidades especiales, destacando tres puntos clave: la implementación de medios especiales (materiales, instalaciones y/o técnicas de enseñanza especializada), dotación de un currículo educativo especial o bien modificado para este colectivo, y, por último, especial atención al clima del aula y el social (Torres González, 2010; Warnock, 1978). De esta manera, se permitía que las escuelas ordinarias tuvieran espacios donde las personas con necesidades educativas especiales (NEE) podían asistir (Dussan, 2010; Toboso Martín et al., 2012). Aun avanzando hacia la integración, la educación seguía manteniendo aspectos segregados, puesto que el alumnado con discapacidad debía pasar por un proceso de rehabilitación para asistir a estas escuelas normativas, asistiendo a sesiones con especialistas que pretendían desarrollar a estas personas hacia las capacidades habituales de una persona normotípica, para darle el visto bueno y poder continuar su formación en un centro estándar. Con esta estructura, la

integración suponía un esfuerzo adicional por parte del discente con NEE, que debía dedicar parte de su tiempo a la rehabilitación para poder adaptarse a un currículo escolar que no se adaptaba a este colectivo, que, en lugar de potenciar sus habilidades, ponía el foco en aquello que no podía realizar.

La diferencia principal que aparece entre la segregación y la integración es la introducción de los estudiantes con necesidades especiales en las aulas de estudiantes normotípicos, a pesar de tener que pasar por un proceso de rehabilitación.

En las etapas descritas anteriormente, se ha ido avanzando desde la exclusión hacia etapas más progresistas e inclusivas, disminuyendo el nivel de intolerancia hacia este colectivo y comprendiendo más su situación, modificando el sistema educativo para hacerlo más diverso (Muntaner Guasp, 2010). El concepto de integración acoge a todos los estudiantes que previamente han sido excluidos, señalando que el estudiante con necesidades especiales es el que tiene que adaptarse al currículo y a los contenidos existentes. Además, la integración se entiende como la introducción física de los discentes con necesidades especiales en el mismo espacio que los demás estudiantes, donde tienen que adaptarse a los estándares establecidos para estos discentes (European Disability Forum, 2009). Se establece la necesidad de cambiar el paradigma, de manera que sean las instituciones las que se adapten a las necesidades individuales de cada discente y no al revés, poniendo el centro de atención en las capacidades de estos para poder desarrollar al máximo todas sus habilidades sin dejar a nadie atrás (Ainscow et al., 2006). El desarrollo de la educación inclusiva aparece con el debate de “la Educación Para Todos” (EPT), una conferencia a nivel mundial propulsada por la UNESCO en 1990, combinado con la Declaración de Salamanca cuatro años más tarde. Se establece el punto de partida para la nueva etapa que supone la educación inclusiva, enfocada en proporcionar a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, culturas y estatus social, sin ninguna excepción, la mejor educación posible, defendiendo la igualdad y la equidad para luchar contra la exclusión y la segregación que este colectivo ha ido arrastrando en el tiempo (Muntaner Guasp, 2010).

Por tanto, la diferencia entre la integración y la inclusión supone un paso muy significativo en la educación. La inclusión adapta el currículo (en la medida de lo posible), las sesiones y el contenido de las clases a las necesidades de cada estudiante, además de buscar el potencial de manera activa y fomentar la participación de todos por igual, al

mismo tiempo se debe poner el foco en las capacidades de cada discente de manera individualizada sin perder la diversidad y creando un clima positivo y enriquecedor, en lugar de introducir a los estudiantes con necesidades especiales en el mismo espacio físico que el resto de discentes y esperar que se adapte a las actividades y al desarrollo de las clases (Abellán et al., 2010).

1.4. Aproximación interaccional al modelo biomédico- social

La discapacidad, desde los inicios de la sociedad, se ha visto desde un punto de vista patológico y negativo. Modelos como el biomédico, definen la discapacidad o a las personas con necesidades especiales como consecuencia de unas anomalías o carencias de la estructura neurológica de la persona, consecuencia de una enfermedad o problema de salud, estableciendo que este colectivo no podría participar de igual manera o en absoluto en actividades cotidianas o sociales (Shakespeare, 2006). La característica principal y diferenciadora de este modelo se encuentra en la reducción de las personas con discapacidad a discapacitados; es decir, el foco está únicamente en las acciones que no pueden realizar y en la causa de su enfermedad o en los déficits que posea, y además, el papel de educador no existe para este colectivo, puesto que es el médico el único especialista disponible para ellos ya que el foco es la patología (Barbosa Ardila et al., 2020). Esto conduce toda la causa y desarrollo de las personas con discapacidad a una socialización muy reducida y poco variada, puesto que son segregados de todos los grupos que no son iguales a ellos. Ejemplo de esto, la educación, puesto que existían instituciones a parte para este colectivo, tratados por especialistas en un lugar alternativo (Verdugo Alonso, 2004).

En contraposición, se avanza hacia el modelo social, que principalmente desliga el déficit o la enfermedad del individuo con la discapacidad, que es lo percibido por la sociedad, negando que la enfermedad sea la causante de la discapacidad; elimina la explicación y causalidad fisiológica y la cambia por una causalidad social (Toboso Martín et al., 2012). El modelo, por tanto, dicta que las discapacidades se deben al entorno y no por las deficiencias de la persona en cuestión (Ferreira, 2008). Se trata de un enfoque que elimina la visión patológica de la discapacidad que le da más autonomía a la persona y entiende al colectivo como personas con derechos, acabando así con los comportamientos inaceptables de la sociedad (Toboso Martín & Arnau Ripollés, 2008; Toboso Martín & Guzmán Castillo, 2010). El concepto de este modelo se materializó con el Informe

Warnock (1978) y en España, se consolidó a nivel legal con la aprobación de la Ley de Educación de 1981, eliminando así el concepto previo y estableciendo el concepto de NEE.

Por otra parte, apareció el modelo o enfoque interaccional, también denominado escandinavo, que surge en contraposición del modelo biomédico y social de la discapacidad. A diferencia de estos dos últimos, la base de este modelo pone el foco sobre las múltiples interacciones que el individuo en cuestión tiene con el medio donde se encuentra, además de no diferenciar entre la discapacidad y el impedimento, donde esta discapacidad es relativa y solo aparece cuando el medio no está adaptado a esa persona. Esta manera de ver la discapacidad supone un choque en la sociedad, cambiando la cabecera de la imposibilidad por la capacidad que estas personas poseen, aunque no estén a la altura de lo que la sociedad espera de todos los individuos (Pérez Dalmeda & Chhabra, 2019; Toboso Martín & Guzmán Castillo, 2010). Coinciden con esta definición de la visión interaccional autores como Shakespeare (Shakespeare, 1998), que pone el centro del proyecto en las instituciones que no han adaptado las estructuras al colectivo de personas con necesidades especiales. Con la aparición de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), un documento propulsado por la Organización Mundial de la Salud con el propósito de unificar y dar información sobre los estados de salud y lo relacionado con esta, incluyendo el bienestar, se consolida el modelo social, destronando al modelo biomédico (Geertzen, 2008; Organización Mundial de la Salud, 2001).

Con esta trayectoria, el modelo médico de la discapacidad se fue acercando al modelo social de la discapacidad, cambiando el paradigma e intentando rehabilitar a la sociedad, en lugar de a las personas (Victoria Maldonado, 2013). En el contexto educativo, la relación entre el docente y el discente con NEE predispone el aprendizaje del estudiante, por lo que, en un modelo social, es importante darle prioridad a la manera en la que el individuo interactúa con el medio para que no aparezcan las discapacidades.

1.5. El significado de inclusión

La inclusión, como se ha descrito anteriormente, ha pasado por un largo camino de modificaciones en el tiempo, comenzando por la exclusión. En sus inicios, el término de inclusión aparece en Estados Unidos con el Regular Education Initiative (REI) (Plancarte Cansino, 2017). En este contexto de iniciación al concepto de la inclusión, se propuso como

la "unificación de la educación normal y la especial para ofrecer a todo el alumnado los servicios educativos necesarios, teniendo en cuenta sus capacidades y necesidades individuales" (Birch, 1975). Lejos de ser el concepto final, la definición de la inclusión ha tenido tantos sentidos como conferencias y ponencias se han ejecutado. Lo que sí queda claro, es que la inclusión reciente es un proceso por el cual se trata de dar a todos los estudiantes independientemente de sus capacidades, estatus o características la mejor educación con la mayor calidad posible, minimizando los riesgos de exclusión y teniendo en cuenta las capacidades y necesidades individuales de cada niño y cada niña (Qvortrup & Qvortrup, 2018; UNESCO, 2017).

Grandes autores sobre la educación inclusiva como Ainscow, han propuesto definiciones que la diferencian de la integración, estado anterior a la inclusión educativa, donde el estudiante con NEE simplemente era introducido físicamente en las actividades sin participar necesariamente de manera activa, de manera que debía adaptarse hasta donde pudiera a las características de la práctica (Muntaner Guasp, 2010; Sinisi, 2010), dictando que la educación inclusiva es un concepto dinámico que se adapta, de manera que es complicado cerrar la definición. Otros autores especifican que la inclusión no es un término nuevo, sino que es un reenfoque del concepto de la integración (Escribano & Martínez, 2016). En otras ocasiones se pone en el centro de la definición el proceso de inclusión, como Serra Buades (2000) que la define como una variable positiva y siempre enriquecedora del entorno en el que se encuentra la diversidad, creando por medio de interacciones relaciones con el medio. Por otro lado, Lipsky & Gartner (2010) centran la inclusión en el apoyo a estos discentes con NEE: "la provisión a los alumnos incluyendo a aquellos con dificultades, en la escuela de su barrio, en clases generalmente apropiadas, de los servicios de apoyo y las ayudas complementarias para el alumno y el profesor, necesarias para asegurar el éxito del alumno en los aspectos académicos, conductuales y sociales, con el objetivo de prepararlo para que participe como miembro de pleno derecho y contribuya a la sociedad en la que está inmerso" (p. 763). En la década de los 90, varios autores se centran en un enfoque más social, con una terminología más cercana al concepto de inclusión de la UNESCO, se emplea el término "inclusión plena", referida a la educación en centros comunes cercanos a sus hogares para que todo el alumnado tenga el mismo acceso a una educación de calidad, eliminando cualquier riesgo de exclusión para resaltar la importancia de la inclusión en la sociedad, creando una comunidad (Ainscow & Booth, 1998; Mittler, 2000; Stainback & Stainback, 1992).

En el desarrollo de la inclusión se han identificado ciertas dimensiones que independientemente de los cambios en las definiciones de su concepto se mantienen constantes. Para garantizar que en la educación inclusiva se consiga la igualdad entre el alumnado, es necesario que no solo el docente sea el encargado de crear un clima adecuado y de planificar las sesiones de manera que nadie quede fuera, sino que tanto las instituciones, gobiernos, autoridades y el entorno cercano al estudiante deben involucrarse en el proceso de aprendizaje (Booth & Ainscow, 2002; UNESCO, 2017).

Con este enfoque como punto de partida, se establece que la inclusión y la educación no se pueden limitar al término social y educativo, sino que deben involucrarse a nivel político y gubernamental con medidas que proporcionen los recursos para que la comunidad social y docente pueda explotarlos al máximo, de manera que la participación activa de todo el alumnado sea posible y la exclusión sea reducida al máximo (Booth & Ainscow, 2002). En este sentido, la participación social también repercute a nivel de los ciudadanos, puesto que forman parte de las interacciones que el colectivo con NEE establece con la sociedad, como se recoge en la Autoridad de Cualificaciones y Planes de Estudio del Reino Unido (Wade, 2003) que define la educación inclusiva como un proceso activo de participación de todos los estudiantes independientemente de sus características, garantizando las mismas oportunidades a todos los estudiantes.

Otras personalidades identifican otra característica fundamental en la inclusión: la cultura escolar. Esta se refiere al conjunto de elementos (valores, actitudes, creencias) comunes entre el personal de la escuela que actúa como agente unificador para crear un ambiente positivo en busca de lograr los objetivos comunes (Plancarte Cansino, 2017). En este sentido, identifican diferentes componentes en la observación de la cultura: parte abstracta, conformada por las ideas y creencias del equipo y la comunidad escolar, y la parte tangible, compuesta por las estructuras, instituciones y el currículo escolar (MacKinnon & Brown, 2016; Ossa Cornejo, 2008; Sarasola, 2004). De esta manera, la cultura permite las relaciones y las interacciones dentro del aula, aumentando la cooperación de todo el alumnado, incrementando la participación de todos los estudiantes por igual, asegurando la igualdad de oportunidades (Ossa Cornejo et al., 2014). En esta visión, los integrantes necesarios para la consecución de la inclusión plena y crear la cultura escolar adecuada abarcan desde la comunidad educativa, compuesta por el equipo

educativo y los estudiantes, pasando por los familiares y el círculo cercano al discente, hasta llegar a las estructuras institucionales y gubernamentales (Plancarte Cansino, 2017).

La inclusión, en definitiva, debe ir más allá de la mera colocación del estudiante en un centro normativo, donde en lugar de participar en las dinámicas, está como espectador dentro del grupo (Dueñas Buey, 2014). La inclusión pone la igualdad como punto de partida, celebrando la diversidad de todos los estudiantes poniendo el foco en las capacidades en lugar de en las diferencias entre el alumnado, creando un ambiente mucho más diverso y enriquecedor para todos los estudiantes (Parrilla Latas, 2002).

1.6. Justificación de la inclusión

Autores como Doyal y Gough (1984) definen las necesidades básicas humanas (NBH) como elementos que de no conseguir desarrollar de manera satisfactoria, causarían un daño en la integración de la persona en la sociedad, no pudiendo desarrollarse en su propio grupo, desembocando en un riesgo de discriminación. Entre estas NBH encontramos la autonomía, factor que, en caso de desarrollarse correctamente, permitiría una socialización satisfactoria; y desde un enfoque biopsicosocial, podría disminuir las situaciones de discapacidad, puesto que este modelo entiende que la discapacidad es relativa, dependiendo del contexto social (Luque Parra, 2009; Pérez Dalmeda & Chhabra, 2019). Con este argumento, la educación se vuelve, además de un derecho humano universal, una NBH puesto que al satisfacerla, se produce un crecimiento humano y se establece un progreso social que facilita la inclusión en el ámbito social con un enfoque más colectivo que la capacidad individual de la persona con NEE, ya que se parte desde un contexto comprensivo y favorecedor (Luque Parra, 2009).

Uno de los elementos clave para la justificación de la educación inclusiva ha sido la proclamación de la educación como un derecho humano universal, recogida en la Declaración de los Derechos Humanos, en su artículo número 26 (Naciones Unidas, 1948). Desde ese momento, se han producido reuniones, tratados y ponencias con el propósito de unificar los objetivos y establecer directrices en ese sentido:

- Informe Warnock (1978): el propósito de este informe fue esclarecer que los estudiantes con NEE no deben ser separados de sus compañeros normotípicos, asegurando una educación de calidad y pleno derecho.

- Declaración mundial sobre EPT (1990): tuvo lugar en Jomtien, Tailandia, y se marcó la necesidad de asegurar la EPT, con el objetivo de eliminar el analfabetismo.
- Declaración de Salamanca (1994): en ella se estableció el enfoque necesario para la inclusión, dando el paso necesario para dejar atrás la integración como elemento "inclusivo".

Tanto las instituciones internacionales como nacionales reconocen ese derecho y establecen recursos acordes a este, marcando objetivos en su agenda:

- Agenda 2030: en ella se concretan 17 objetivos con el fin de mejorar las condiciones de las personas. En cuanto a la educación inclusiva, establece una "educación de calidad" (UNESCO, 2016), en conjunto con los objetivos marcados en la EPT (Naciones Unidas, 2000) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) (Naciones Unidas, 2010), para conseguir que todos los niños y las niñas del planeta tengan una educación garantizada y de calidad, de manera gratuita, aumentando los recursos disponibles tanto para el alumnado como para docentes, además de "conseguir eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños y las niñas en situaciones de vulnerabilidad" (UNESCO, 2016). Para el año 2030, establece los siguientes objetivos:

- 1.1. Facilitar a todos los niños y a las niñas que acaben la educación primaria y secundaria de manera gratuita, equitativa y de calidad.
- 1.2. Asegurar que todos los niños y niñas puedan acceder a servicios de calidad del desarrollo en la primera infancia y a escuelas de preescolar para tener conocimientos en el inicio de la enseñanza primaria.
- 1.3. Asegurar el acceso igualitario de hombres y mujeres a una formación profesional de calidad, incluyendo la universidad.
- 1.4. Incrementar la cantidad de adultos y jóvenes que tienen conocimientos para acceder al empleo.

- 1.5. Eliminar las diferencias de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza y formación profesional para personas vulnerables.
- 1.6. Asegurar que los jóvenes y adultos de ambos géneros estén alfabetizados.
- 1.7. Asegurar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos para el desarrollo sostenible, mediante la educación para este y estilos de vida sostenibles, la igualdad de género y la diversidad funcional.

Por otro lado, otros autores justifican la inclusión como herramienta en las aulas por el desarrollo del individuo, basándose en tres fundamentos clave (Bricker et al., 1982):

- Fundamento jurídico-legislativo: existen leyes y un marco legislativo dispuesto para la eliminación de la discriminación de las personas con NEE. Este colectivo está protegido legalmente para que puedan disfrutar de sus derechos, entre los que está acudir a los centros educativos públicos. Este marco jurídico posibilita la introducción de los individuos con NEE en centros públicos, compartiendo experiencias con sus compañeros típicos y creando situaciones y ambientes diversos propicios para el aprendizaje de ambos grupos (Odom & Diamond, 1998)
- Fundamento ético-social: se pone de manifiesto los efectos negativos que supone la segregación en el desarrollo íntegro de la persona de este colectivo, además de toda su familia y comunidad que rodea a esta persona. La segregación supone la reproducción y mantenimiento de actitudes negativas hacia los grupos apartados, privando a las personas que no se ajustan a los estándares sociales normotípicos de un correcto desarrollo en sociedad. La inclusión en este contexto, facilita la inserción en sociedad y el correcto desarrollo de las personas con NEE, de manera que, si la sociedad rebaja las expectativas y adopta un sentido más comprensivo en torno al colectivo con discapacidad o con necesidades especiales, se creará un ambiente más diverso donde ambos grupos pueden enriquecerse, disminuyendo las situaciones en las que aparecen momentos de minusvalía (Dueñas Buey, 2014; Toboso Martín & Arnau Ripollés, 2008).
- Fundamento psicoeducativo: en un entorno en el que no aparecen situaciones que reten a la persona en desarrollo a nivel mental o físico, agregan dificultad a

la producción de cambios estructurales en su desarrollo sensoriomotor (Uzgis, 1976). La justificación de la inclusión en este fundamento viene dada por la inclusión de la diversidad en el entorno. Al introducir personas normotípicas en el contexto de la persona con NEE, obtiene información y una visión más equilibrada sobre el tipo de respuestas y recursos que puede adoptar ante cualquier situación, además de tener la oportunidad de experimentar y observar situaciones que no tendría ocasión de asimilar si no se encontrara en un contexto diverso (Bricker et al., 1982; O'Connor, 1969).

En la literatura científica se encuentran múltiples resultados sobre los beneficios de la creación de entornos diversos, y no solo para personas con discapacidad o necesidades especiales, sino también para las personas normotípicas. La segregación, por su parte, reporta escasos o ningún beneficio sobre los jóvenes en las escuelas (González Noriega & Grande-Fariñas, 2015; Juárez Núñez et al., 2010; Lipsky & Gartner, 2010; Verdugo Alonso, 2004). La consecución de la inclusión es un punto fundamental para las instituciones nacionales e internacionales de todo el mundo, pero en algunos casos se reportan dificultades para su plena instauración, constituyendo unas barreras, las cuales deben ser estudiadas para salvaguardarlas y hacer posible la inclusión.

1.7. Barreras para la inclusión

1.7.1. Barreras relacionadas con los docentes

El reconocimiento y estudio de las barreras para la inclusión supone un elemento clave para progresar en la mejora de la educación inclusiva; y uno de los componentes fundamentales para conseguirlo son los profesores (Azorín, 2017).

Para poder cumplir de manera satisfactoria las demandas de la diversidad en el aula, es importante la formación del cuerpo docente en materia inclusiva. Varios estudios en los últimos años muestran que la percepción de los docentes sobre la formación inicial que han recibido, independientemente de la etapa educativa en la que se encuentren, es negativa, mostrando que la calidad y cantidad de la formación recibida es insuficiente para poder desarrollar un clima positivo y diverso en el aula (Aldabas, 2020; Coates, 2012; Palajar Palomino & Colmenero Ruiz, 2017; Tristani & Bassett-Gunter, 2020). Una baja percepción de la formación tiene influencia en la percepción de la autoeficacia y la autoestima de los docentes, que no se ven capacitados para solventar las necesidades de los estudiantes en el

aula (Savolainen et al., 2012). Los docentes echan en falta en su formación inicial más aplicación práctica en el aula, puesto que reclaman que la mayoría del tiempo se dedica a la modificación en del currículo para personas con necesidades especiales (Navarro-Montaña et al., 2020).

Esto supone un problema para la instauración de una educación inclusiva en el aula ya que una baja autoeficacia y un bajo nivel de recursos didácticos que puedan ayudar a la diversidad produce dificultades en el aula a la hora de plantear prácticas inclusivas en las que todos puedan participar.

También, se ha descrito una importante relación entre las experiencias previas en materia de inclusión, las percepciones y las actitudes hacia la educación inclusiva (Collado-Sanchis et al., 2020; Mintz, 2007; Savolainen et al., 2022). La literatura científica encontró que aquellos profesores que no tenían experiencias previas en contextos de diversidad tenían una predisposición más negativa que aquellos que sí tuvieron una, cambiando su actitud en el aula y teniendo un impacto positivo en su actitud (Bidegain & Navarrete Antola, 2017). En cuanto a la edad de los docentes, algunos estudios reportan que aquellos profesores más longevos tienen una peor predisposición y actitud respecto a la educación inclusiva que aquellos más jóvenes; puede ser explicado por la tardía normalización de los colectivos con NEE y su inclusión en el contexto educativo, que se encontraban segregados, impidiendo la interacción de estos docentes con ellos y por tanto, privándolos de experiencias previas, ni suponía un contenido en su formación inicial (Esperanza et al., 2018), aunque otros autores no encuentran diferencias en cuanto a la edad (de Boer et al., 2011; Radojlovic et al., 2022).

1.7.2. Barreras relacionadas con las instituciones

Como se describe en secciones anteriores, el docente tiene mucho peso a la hora de conseguir la inclusión en el aula, pero no es el único factor que hay que tener en cuenta. Para lograr una inclusión plena en el aula, se deben involucrar de la misma manera que los docentes las instituciones, además de toda la comunidad y entidades gubernamentales (Ainscow et al., 2006; Booth & Ainscow, 2002). En este apartado se identifican algunas barreras que dificultan el desarrollo de la inclusión con normalidad en el aula.

La inclusión pone el foco en las capacidades del alumnado, además de la atención a las necesidades que puedan presentar de manera individualizada (Mintz, 2007), pero esto se dificulta una vez aparece un gran número de discentes en el mismo aula, imposibilitando una atención individualizada por la sobrecarga del ratio discente-docente; además, la falta de recursos, tanto herramientas para el docente como adaptaciones físicas para el alumnado con NEE en el aula entorpece la reproducción de prácticas inclusivas en el transcurso de las clases (De Haro Rodríguez et al., 2020). Adicionalmente, la ausencia de recursos hace que los docentes tengan reticencias a la hora de modificar sus prácticas para que sean más inclusivas, puesto que deben dedicar más tiempo y esfuerzo para adaptarlas lo máximo posible (González-Gil et al., 2016).

Por otro lado, se pone de manifiesto la falta de implicación por parte de la Administración, muy ausente y con la redacción de medidas que parten de enfoques muy alejados de la realidad, dificultando su puesta en práctica (Gonzalez-Gil et al., 2019).

1.7.3. Barreras relacionadas con la cultura

Estas barreras hacen alusión a los comportamientos generalizados de la sociedad en relación con la inclusión. Este tipo de conductas derivan de la época segregacionista y de la posterior integradora, asignando a este colectivo etiquetas que fomentan las actitudes negativas y los comportamientos despectivos (López Melero, 2011). También se incluyen en este tipo de barrera el círculo cercano al alumnado, en especial a las familias. La comunidad debe ser partícipe de la inclusión del individuo para aumentar todos los elementos facilitadores, y la situación actual es que tanto las escuelas como las familias participan muy poco en este proceso, o incluso participan con actitudes poco deseables, teniendo un impacto negativo en el alumnado (González-Gil et al., 2016).

1.8. Rol del profesorado en la inclusión

En línea con lo que se ha descrito en la bibliografía, además de las instituciones y la comunidad cercana al alumnado, el discente tiene un rol muy importante en la inclusión: tiene la tarea de formar a los discentes en su materia, además de la transmisión de valores positivos que les ayuden a crecer y desarrollarse como personas funcionales para su introducción en la sociedad. En el profesorado recae, a partir de los recursos que se les

proporcionan y lo delimitado por el currículo escolar, la responsabilidad de la creación de un ambiente adecuado para el desarrollo de la diversidad en las clases.

Uno de los factores que condicionan el aprendizaje del alumnado es la relación que existe entre el docente y el alumnado (Frederickson & Cline, 2002). Esta dinámica está determinada por la actitud, la formación y la percepción de múltiples factores, como la diversidad o su propia eficacia. Para lograr los objetivos didácticos que se proponen, deben mantenerse al día de las últimas tendencias mediante la formación permanente, actualizando sus herramientas para conseguir satisfacer de manera positiva las necesidades del alumnado, aunque ello precise de un esfuerzo adicional.

Con el propósito de conseguir un aula inclusiva donde todo el alumnado se beneficie y aprenda de la diversidad, el profesorado, además de formarse continuamente, debe trabajar de manera conjunta con otros docentes, creando grupos de apoyo compartiendo experiencias y herramientas profesionales (Parrilla & Daniels, 1998), colaborando al mismo tiempo con especialistas (docentes y de otras áreas) como en un equipo multidisciplinar, de manera que el alumnado con NEE esté completamente atendido y en un entorno donde florezca su potencial y desarrollo.

1.9. Percepciones docentes sobre la educación inclusiva

La percepción de los docentes sobre la educación inclusiva ha sido estudiada en múltiples ocasiones por la comunidad científica (Aldabas, 2020; González-Gil et al., 2016; Ossa Cornejo, 2008). Es uno de los factores influyentes en la relación entre el profesorado y el alumnado. Las percepciones sobre la inclusión educativa tienen distintas versiones (Savolainen et al., 2012). Sin embargo, la comunidad científica ha identificado dos factores elementales sobre la predisposición del profesorado a ser más inclusivo: la formación inicial y continua (Aldabas, 2020; Palajar Palomino & Colmenero Ruiz, 2017) y la experiencia previa con alumnado con NEE (Bidegain & Navarrete Antola, 2017). La predisposición de los docentes juega un papel fundamental en la instauración de la inclusión en el aula, dependiendo de estos dos factores principalmente para ofrecer una atención de calidad al alumnado y asegurar su bienestar.

En cuanto a la preparación docente y su percepción, los estudios señalan que el profesorado siente que la formación que se le proporciona no le facilita las herramientas ni

la capacidad de hacer frente a la diversidad de manera efectiva (Ahsan et al., 2012; Collado-Sanchis et al., 2020; Desombre et al., 2018; Miller et al., 2020). Las consecuencias de una baja formación inicial supone una disminución de la autoeficacia y de la autoestima, disminuyendo la calidad de las clases y encontrando dificultades a la hora de proponer adaptaciones que involucren a todo el alumnado de la misma manera (Desombre et al., 2018). Los docentes y los futuros profesores ponen de manifiesto que el contenido que imparten en su formación inicial está enfocado mayoritariamente a la teoría, dejando la práctica de lado, incidiendo más en cómo modificar el currículo para las personas con NEE que en cómo interactuar con ellas, y además, piensan que se le debería dar más importancia y dedicar más tiempo a la educación inclusiva durante su formación (Palajar Palomino & Colmenero Ruiz, 2017). Una de las consecuencias de esta falta de práctica durante la formación es la falta de experiencia con la que se enfrentan los docentes una vez comienzan en la escuela o instituto, pudiendo derivar en una actitud negativa hacia el alumnado con NEE en el transcurso de las clases por la falta de recursos didácticos, dificultando el desarrollo del ambiente de inclusión (de Boer et al., 2011).

Para salvaguardar la barrera de una insuficiente formación inicial, aparece la formación continua y permanente en el ámbito de la inclusión con información actualizada y elementos didácticos adecuados, la cual aumenta los recursos y las herramientas del profesorado para el desarrollo de la inclusión y del alumnado dentro del aula.

La formación continua específica, además de proporcionarles estas herramientas, aumenta su percepción de eficacia y la su sensación de capacidad, de manera que la interacción con el alumnado con diversidad les parece más sencilla y experimentan mejores sensaciones que con la formación inicial recibida (Shippen et al., 2016).

Por otro lado, la percepción de los docentes sobre la formación inclusiva puede estar condicionada por su actitud, y esta a su vez está predisposta por las experiencias previas con personas con NEE y la formación recibida. Como se ha citado previamente, la percepción de la formación es generalmente negativa y además, unida a la falta de recursos, es motivo de una difícil actuación en el aula, creando una predisposición y actitud negativa (Savolainen et al., 2022). Por otro lado, las experiencias previas también están ligadas a la formación, puesto que los docentes, en su preparación, echan en falta el carácter práctico de esta, ya que la mayoría del contenido es teórico y versa sobre cómo aplicar

modificaciones en el currículo escolar más que en cómo afrontarlo desde la práctica, no dedicando un espacio a la interacción real con alumnado con NEE dentro del aula (Navarro-Montaña et al., 2020)

1.10. Necesidades de formación docente en educación inclusiva

Durante mucho tiempo, el foco se ha puesto en la figura del docente para la instauración de la educación inclusiva en las aulas, ya que el rol que desempeña marca la dirección en la que irán predeterminadas las visiones y actitudes del alumnado, pasando por los familiares y por la comunidad educativa en general (Sevilla Santo et al., 2018). El factor principal que se le atribuye a la predisposición del cuerpo docente respecto a la inclusión es la formación que ha obtenido a lo largo del tiempo, y en estudios como el de Hunter-Johnson et al. (2014), muestra que la percepción sobre la formación docente es negativa, considerándola incompleta, resultando en que el 90% de los docentes en formación tenían una actitud negativa en relación con la educación inclusiva y la diversidad, a consecuencia de la formación recibida.

La formación del profesorado debe tener como objetivo la construcción de su personalidad, de manera que sea capaz de desarrollar espacios orientados a la inclusión (Durán & Giné, 2011). Además, en muchas ocasiones, la formación de los docentes no tiene un espacio dedicado a la inclusión, sino que únicamente se trata en los cursos de especialización docente, de manera que solo el profesorado de apoyo es el que tiene una formación específica orientada a la diversidad, haciendo más difícil la acción de colaboración docente (Durán & Giné, 2011). Para hacer más sencillo el proceso de inclusión, la formación inicial de los docentes debe estar dirigida hacia la capacidad cooperativa con otros profesores, aunque Durán & Giné (2011) consideran los siguientes aspectos como fundamentales para la formación inicial de los mismos:

- Aceptación de todo el alumnado como propios, eliminando cualquier riesgo de segregación dentro del aula, aunque algunos discentes requieran de profesores de apoyo;
- Conocimiento de las diferencias del alumnado: de esta manera, se pueden potenciar a los discentes conociendo sus capacidades individuales y ofreciéndoles atención personalizada;
- Estrategias para la inclusión y la diversidad;

- Colaboración con los profesionales de apoyo para cooperar con ellos en el transcurso del año escolar, avanzando en la materia de manera paralela.
- Investigación y acción, para seguir actualizados y ofreciendo la mejor atención posible, además de conocer la mejor opción metodológica para cada discente.

Otros estudios muestran la importancia de una formación inicial de calidad, con contenidos que doten de recursos a los docentes para el desarrollo de la inclusión dentro de las aulas, menos centrada en aspectos teóricos y más en prácticos que faciliten la interacción con el alumnado que presente diversidad, de manera que la interacción en el aula de todo el estudiantado cree un clima positivo, donde todos aprendan de todos (De Andrade Louzada et al., 2015; Esperanza et al., 2018; Navarro-Montaña et al., 2020). Algunos autores, en la misma línea, concluyen en la necesidad de introducir cambios en la estructura y en los contenidos del currículo de la formación docente, con asignaturas que traten de manera concreta la atención a la diversidad y con herramientas didácticas que faciliten al profesorado el desarrollo dinámico y práctico de las clases; además de dedicar una parte del curso a la interacción directa con alumnado con NEE, de forma que aumente el nivel de experiencia previa con este colectivo, mejorando la actitud y la predisposición hacia la diversidad (Barbosa-Vioto & Vitaliano, 2013; Sevilla Santo et al., 2018). También, el proceso formativo debe tener como objetivo potenciar las capacidades naturales del docente, como es la motivación y el instinto docente dentro del aula, además de la información educativa, la capacidad comunicativa y de resolución de conflictos (Nasibullov et al., 2015).

El otro componente de la formación del profesorado está en la formación continua o permanente. Ya que la mayoría de los docentes declara no considerar suficiente la formación inicial para lidiar con las situaciones de la diversidad de manera efectiva, se hace más notoria la necesidad de seguir formándose en esta materia (Hunter-Johnson et al., 2014).

Como se ha descrito, los docentes adolecen una formación inicial de poca calidad, encontrándose con unas demandas en el mundo profesional que no concuerdan con lo que se les ha formado; y la formación continua surge como una alternativa para paliar las faltas de esta y mejorar la calidad profesional de los docentes; además, el contenido de la formación inicial debe estar orientado hacia módulos concretos que afecten a los

estudiantes con diversidad, mediante los cuales obtengan herramientas que les permitan mejorar su interacción con este colectivo (De Andrade Louzada et al., 2015). El contenido que se les proporciona con esta formación les capacita en el uso de herramientas actualizadas para que el desarrollo de sus clases no quede obsoleto, además de mejorar las interacciones con la diversidad, perfeccionando sus labores docentes.

En cualquier caso, la mejora de la calidad de las formaciones, tanto la inicial y la continua, deben estar acompañadas de cambios en un contexto mayor, que no solo se limite al docente, sino que mejoren los recursos disponibles y aparezcan cambios a nivel social que faciliten el trabajo de los docentes, destacando la necesidad de políticas públicas que pongan en valor la formación continua de los docentes y el aumento de las situaciones de apoyo para estos (Bueno, 1999; Leite, 2011).

1.11. Marco legislativo

1.11.1. Internacional

Para lograr los objetivos de la educación inclusiva en las aulas, teniendo en cuenta el recorrido que ha sufrido el colectivo de personas con NEE, es necesaria la aparición de un marco legal que asegure los derechos de estas personas sin retroceder.

A nivel internacional, organismos como la UNESCO promueven medidas para garantizar una educación de calidad para todo el alumnado, con acciones específicas para personas con NEE. En este sentido, se han publicado declaraciones como la de Salamanca (1994) y Jomtien, en la que se establece la EPT (1990), informes como el de Warnock (1978) y la publicación de conferencias y objetivos, como el número 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y los ODM (2010), que pretenden garantizar la educación pública, gratuita y de calidad para todas las personas sin discriminación alguna, para que otras comunidades realicen movimientos en la misma dirección. También se reconoce a nivel mundial en la Declaración de los Derechos Humanos (1948), donde se establece en el artículo 26 que todos los niños y todas las niñas tienen derecho a la educación.

1.11.2. Nacional

En el ámbito nacional comenzaron a plantearse acercamientos hacia la educación inclusiva en la década de los 70, con la publicación de la Ley General de Educación (LGE, 1970), aunque en esta no se recogen medidas específicas para las personas con NEE desde

una visión inclusiva, aunque sí con matices segregacionistas, puesto que se configuraban instituciones educativas a parte para la educación especial.

Previa a la primera propuesta de ley que englobaba la visión inclusiva, aparece la Ley de Integración Social de Minusválidos (LISIMI), en 1982, que con el artículo 49 de la Constitución los reconoce como personas con derechos, con un enfoque más social, donde busca la comprensión de estos (Casanova Rodríguez, 2011). Con esta ley se produjeron cambios en ámbitos sociales, laborales, administrativos y educativos, encaminándose hacia el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial publicada en 1985, donde lo más destacable es el final de la percepción de la visión de las personas con NEE como grupos apartados, eliminando los centros de educación especial que aparecieron de manera paralela contribuyendo al segregacionismo; también puso de manifiesto la necesidad de proporcionar un mayor número de recursos y apoyo a la comunidad, otorgándoles una atención más individualizada sin carácter separador.

Más adelante, cinco años después, se publica la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, donde aparece por primera vez en un documento oficial a nivel nacional una referencia al alumnado con diversidad, haciendo visibles los avances hacia una realidad más inclusiva. Lo dispuesto en esta Ley, promueve la normalización del alumnado con NEE mediante la comprensión de su naturaleza, ofreciendo pautas para facilitar su inclusión en el sistema educativo mediante la adaptación de los contenidos del currículo escolar, con la finalidad de cambiar la dinámica de que el discente es el que tiene que adaptarse al currículo. Además, estas medidas también tienen como objetivo el desarrollo óptimo de todo el alumnado, sin dejar a nadie atrás, ofreciendo una mayor autonomía a sus discentes.

La siguiente Ley publicada en el ámbito educativo, aparece en 2006: la Ley Orgánica de Educación (LOE). Lo más destacable en términos de educación inclusiva, es el aumento de la autonomía que se les da a los centros para que, según crean oportuno, adopten las medidas necesarias para implementar de la manera más efectiva la educación inclusiva en las aulas, partiendo del punto de que deben estar comprometidas con la causa.

La Ley Orgánica educativa para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), publicada en 2013, no supuso una mejora relacionada con términos de educación inclusiva, puesto que no introdujo ningún cambio ni avance significativo. Por último, aparece la Ley

Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) en 2020, introduciendo mejoras en materia inclusiva mediante la corrección de matices que no cubría la ley previa, de manera que promueve aún más la igualdad entre los estudiantes, poniendo como imprescindible elementos como la accesibilidad y la inclusión. Hace hincapié en la equidad e inclusión en el sistema educativo, garantizando los derechos de la infancia y el diseño universal del aprendizaje, bajo la no discriminación del alumnado por razón de sexo, discapacidad o enfermedad. Hay que destacar la socialización y la participación como vehículo de inclusión dentro de la comunidad educativa. Podemos destacar también la necesidad de intervención temprana (desde Educación Infantil) y el uso de metodologías alternativas que incluyan la personalización y mejora de la capacidad de aprendizaje. Atendiendo a la diversidad detalla que es necesario individualizar la educación con el objetivo de obtener el más alto desarrollo personal, social, intelectual y emocional del alumnado. También aparecen nuevos itinerarios formativos con la opción de personalizarlo a las necesidades individuales del alumnado y sus perfiles académicos y personales; y la consideración de adaptaciones para el alumnado que presente necesidades educativas especiales.

1.11.3. Comunidad Autónoma de Extremadura

En línea con el transcurso nacional de la evolución de la inclusión a nivel legislativo, en la región de Extremadura en la década de los 70 aparecen instituciones separadas de los colegios ordinarios para el alumnado que necesite educación especial; aunque también, en algunos colegios de las ciudades más pobladas, aparecen aulas dedicadas a la educación especial de todos los discentes que no tuvieran un desarrollo normal en cualquier ámbito, es decir, aunque no tuvieran NEE pero presentaran problemáticas de cualquier tipo en cualquier contexto, también estaban destinados a estar segregados en estas aulas, apartados del resto de alumnado normotípico (Castillo García et al., 2016).

En este contexto, no existía un organismo especializado que llevara el control y el desarrollo de estas aulas, o que estuviera dedicado a la mejora de las condiciones de este colectivo. Sin embargo, los familiares del alumnado con NEE crearon grupos en ambas provincias (Cáceres y Badajoz) para hacer constar la demanda de un organismo que se encargara de la dirección de este colectivo. Y así fue: consiguieron que el Ministerio de Educación y Cultura se encargara de los colegios de educación especial en la región (Laorden Gutiérrez et al., 2006; Rodríguez Tejada, 2001).

Durante las dos décadas siguientes, se consolidó realmente la educación inclusiva en la región de Extremadura, en la misma línea que en el ámbito nacional. Aparecieron múltiples actividades dirigidas en especial a personas que presentaran diversidad, haciendo que estas medidas fueran actos de referencia para diferentes organizaciones e instituciones, especialmente en los docentes y en futuros profesionales de la educación. El hecho de que estas personas cada vez estuvieran en un lugar más visible, con un enfoque menos patológico y más normalizado, hizo que más y más personas se interesaran por estos colectivos (Moriña Díez, 2000; Rodríguez Tejada, 2001).

Según avanzaban los años, aumentaban tanto los recursos que se destinaban a la educación de este colectivo como los apoyos que se les ofrecían, dirigiéndose hacia la inclusión plena, puesto que comenzaron a incluir a las personas con NEE dentro de las aulas ordinarias, desapareciendo progresivamente las aulas destinadas para este colectivo y aumentando el número de especialistas que podían ayudar a mejorar el desarrollo de este colectivo (Marchesi Ullastres et al., 1990).

Cerca de la finalización de la década de los 90, se estructuran leyes que versan sobre educación inclusiva a nivel regional, ya que la Comunidad de Extremadura aumentó sus competencias y autonomía en este contexto (Manzano-Soto et al., 2021). Estas leyes se fundamentaban en proporcionar al alumnado con diversidad la mayor cantidad de apoyo posible mediante el aumento de los recursos humanos y materiales presentes en las clases, especialmente en las etapas educativas de infantil y educación primaria (Pérez-Gutiérrez et al., 2021). Por otro lado, en la etapa educativa de secundaria, la educación inclusiva estaba algo desatendida, pues no existían medidas ni demasiados recursos destinados a esta parte, existiendo una falta de profesores especializados en educación especial para el alumnado con NEE, unido a la sensación de desamparo de los familiares y de la comunidad educativa.

En el año 2011 se elabora en Extremadura el Plan Marco de Atención a la Diversidad, donde se visualiza la idea de “respetar las diferencias y el enriquecimiento que éstas representan debe constituir un planteamiento educativo básico”. Dentro de este plan se desarrolló un marco normativo con aspectos fundamentales de atención a la diversidad: establecer un modelo nuevo educativo adaptado a la Ley de Educación de Extremadura, actualizar los programas y los planes en relación a las nuevas realidades educativas, sociales, familiares, etc; adaptar los centros de educación especial a las necesidades

educativas del alumnado y del entorno y promover la formación al profesorado para dar respuesta a los recientes planteamientos establecidos. Cabe destacar que se desarrolla en el ámbito normativo la creación de aulas especializadas de Educación Especial en centros ordinarios y también se desarrolla una normativa más específica sobre las ayudas técnicas necesarias para el alumnado con limitaciones auditivas.

La aprobación de la LOMLOE ha levantado críticas también en la región de Extremadura, pero es una reforma legislativa que persigue promover la educación inclusiva de las personas con necesidades educativas especiales.

2. Hipótesis y objetivos

2.1. Hipótesis principal

- Las necesidades de formación sobre la preparación en cuanto a la educación inclusiva y a la atención a la diversidad varían según las características demográficas del docente y la etapa educativa en la que se encuentre el profesor en la Comunidad extremeña.

2.2. Hipótesis específicas

2.2.1. Artículo 1

- Existen diferencias significativas entre géneros en la percepción de la formación inicial y continua en educación inclusiva y su predisposición a asistir a cursos sobre esta.
- El género femenino tendrá puntuaciones más altas que los hombres en todas las dimensiones del cuestionario CEFI-R.

2.2.2 Artículo 2

- La edad y los años de experiencia de los docentes extremeños influyen sobre la percepción de su formación en educación inclusiva, teniendo peor formación aquellos con más años de experiencia y edad, aumentando la importancia de la formación continua.

2.2.3. Artículo 3

- Los docentes de educación secundaria tendrán puntuaciones más altas en el CEFI-R que los profesores de primaria, de manera que estos últimos sienten que están mejor preparados para afrontar la diversidad, además de una mejor predisposición a la hora de seguir formándose en esta materia.

2.2.4. Artículo 4

- La etapa educativa en la que se encuentre el docente condicionará la percepción de la preparación en materia inclusiva, obteniendo mejores resultados los docentes de educación infantil y primaria que los profesores de secundaria.

2.3. Objetivos Generales

El propósito central de la Tesis Doctoral que se desarrolla fue el análisis de la percepción y de las necesidades de la formación inicial y continua en materia inclusiva de los docentes extremeños en activo de las distintas etapas educativas por medio del cuestionario CEFI-R (Cuestionario para la Evaluación de la Preparación Docente para la Inclusión) para extraer información sobre el estado actual de la educación.

2.4 Objetivos Específicos

2.4.1. Artículo 1

- Medir las percepciones de profesores españoles de secundaria acerca de su preparación para hacer frente a la educación inclusiva, investigando si existen diferencias según el género.

2.4.2. Artículo 2

- Investigar si existen relaciones entre la percepción de la preparación de los docentes en educación inclusiva y su edad y años de experiencia profesional.

2.4.3. Artículo 3

- Analizar la percepción sobre la preparación de los profesores para la educación inclusiva.
- Investigar si existen relaciones entre primaria y secundaria en estas percepciones

2.4.4. Artículo

- Analizar las percepciones de los profesores sobre la inclusión diferenciando entre las diferentes etapas educacionales, comprobando si en función de la etapa educativa en la que se encuentre el docente condiciona la formación en educación inclusiva.

3. Método

3.1 Diseño

Los documentos realizados para la Tesis Doctoral se diseñaron de la siguiente manera: Artículos 1, 2, 3 y 4: se diseñaron todos con un carácter descriptivo y correlacional, con un corte transversal.

3.2. Aspectos éticos

Los 4 estudios se realizaron de acuerdo con las directrices de la Declaración de Helsinki, sus posteriores actualizaciones y aprobado por el Comité de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Extremadura (código de protocolo: 186/2021). Los participantes firmaron el consentimiento informado y su participación voluntaria.

3.3. Participantes

3.3.1 Artículo 1

En este artículo, la muestra estuvo formada por 420 profesores españoles de educación secundaria que trabajaban en centros públicos de Extremadura, seleccionados mediante un método de muestreo no probabilístico por conveniencia (Salkind, 1999). En la Tabla 1 se disponen los datos demográficos de la caracterización de la muestra. Los criterios dispuestos para elegir a la muestra fueron los siguientes:

1. Estar en activo en un centro público de secundaria en Extremadura.
2. Firmar el consentimiento informado.

Tabla 1. Características de la población analizada en el Artículo 1

| Variable | Categorías | N | % |
|-----------|-------------|-----|------|
| Género | Hombre | 153 | 36.4 |
| | Mujer | 267 | 63.6 |
| Edad | Menos de 30 | 42 | 10 |
| | 31-40 | 96 | 22.9 |
| | 41-50 | 145 | 34.5 |
| | Más de 50 | 137 | 32.6 |
| Posición | Interinidad | 137 | 32.6 |
| | Fijo | 283 | 67.4 |
| Provincia | Cáceres | 188 | 44.8 |
| | Badajoz | 232 | 55.2 |

Nota: N: número; % porcentaje

3.3.2 Artículo 2

En el segundo artículo, la muestra estuvo compuesta por 1275 profesores que se encontraban en diferentes etapas educativas: educación infantil, educación primaria y educación secundaria. Los datos se disponen en la Tabla 2. Los criterios de elegibilidad fueron:

1. Estar en activo en un centro de enseñanza de primaria, secundaria o educación infantil.
2. Firmar el consentimiento informado del estudio

Tabla 2. Características de la población analizada en el Artículo 2

| Variable | Categorías | N | % |
|-----------------|----------------------|-----|------|
| Género | Hombre | 350 | 27.5 |
| | Mujer | 925 | 72.5 |
| Edad | Menos de 30 | 130 | 10.2 |
| | 31-40 | 385 | 30.2 |
| | 41-50 | 428 | 33.6 |
| | Más de 50 | 332 | 26 |
| Etapa educativa | Educación Infantil | 221 | 17.3 |
| | Educación Primaria | 605 | 47.5 |
| | Educación Secundaria | 449 | 35.2 |

Nota: N: número; % porcentaje

3.3.3 Artículo 3

En el tercer documento, la muestra estaba formada por 961 profesores en activo de escuelas públicas de educación primaria y secundaria en la región de Extremadura. En la Tabla 3 se dispone la caracterización de la muestra. Los criterios de elegibilidad para participar en el estudio fueron:

1. Estar en activo en un centro de enseñanza público de primaria o secundaria en la comunidad de Extremadura.
2. Firmar el consentimiento informado del estudio.

Tabla 3. Características de la población analizada en el Artículo 3

| Variable | Categorías | N | % |
|---------------------|----------------------|-----------|------------|
| Género | Hombre | 274 | 28.5 |
| | Mujer | 687 | 71.5 |
| Edad | Menos de 30 | 71 | 7.4 |
| | 31-40 | 268 | 27.9 |
| | 41-50 | 345 | 35.9 |
| | Más de 50 | 277 | 28.8 |
| Puesto | Interinidad | 244 | 25.4 |
| | Fijo | 717 | 74.6 |
| Etapa educacional | Educación Primaria | 512 | 53.3 |
| | Educación Secundaria | 449 | 46.7 |
| Provincia | Cáceres | 333 | 34.7 |
| | Badajoz | 628 | 65.3 |
| Variable | | Me | IQR |
| Años de experiencia | | 16 | 16 |

Nota: N: número; %: porcentaje; IQR: rango intercuartílico; Me: mediana

3.3.4 Artículo 4

Por último, en el cuarto artículo, la muestra estuvo conformada por 1098 profesores en activo en escuelas públicas de Extremadura, de educación infantil, primaria y secundaria. La descripción de la muestra aparece en la Tabla 4. Para la elegibilidad de la muestra, se debían cumplir los siguientes requisitos:

1. Estar en activo en un centro de enseñanza de primaria, secundaria o educación infantil.
2. Firmar el consentimiento informado del estudio

Tabla 4. Características de la población analizada en el Artículo 4

| Variable | Categorías | N | % |
|-------------------|----------------------|-----|------|
| Género | Hombre | 350 | 31.9 |
| | Mujer | 748 | 68.1 |
| Edad | Menos de 30 | 103 | 9.4 |
| | 31-40 | 313 | 28.5 |
| | 41-50 | 376 | 34.2 |
| | Más de 50 | 306 | 27.9 |
| Puesto | Interinidad | 274 | 25 |
| | Fijo | 824 | 75 |
| Etapa educacional | Educación Infantil | 221 | 20.1 |
| | Educación Primaria | 471 | 42.9 |
| | Educación Secundaria | 406 | 37 |
| Provincia | Cáceres | 352 | 32.1 |
| | Badajoz | 746 | 67.9 |

Nota: N: número; %: porcentaje

3.4. Material e instrumentos de evaluación

3.4.1 Variables sociodemográficas

La recopilación de datos sobre la caracterización de la muestra se realizó a través de cuestionarios online. Los datos recopilados son importantes para las variables que después se medirán en los estudios sobre la educación inclusiva, determinando si condicionan o no estas variables demográficas. En la Tabla 5 se muestran los datos recogidos acerca de la muestra.

Tabla 5. Resumen de las características sociodemográficas de los artículos

| Variable | Categorías | Artículos en los que aparece |
|-----------------------------|--|-------------------------------------|
| Género | Hombre Mujer | Todos |
| Edad | Menos de 30 Entre 30 y 40 Entre 41 y 50 Más de 50 | Todos |
| Provincia del centro | Cáceres Badajoz | Artículos 1, 3 y 4 |
| Puesto del profesor | Fijo Interino | Artículos 1, 3 y 4 |
| Años de experiencia | IQR Me | Artículo 3 |
| Etapas educativas | Educación Infantil Educación Primaria Educación Secundaria | Artículos 2, 3 y 4 |

Nota: IQR: rango intercuartílico, Me: mediana

3.4.2 Percepciones de los docentes sobre su formación en educación inclusiva

La herramienta utilizada para conocer las percepciones del profesorado sobre su formación en inclusión fue el cuestionario CEFI-R (González Gil et al., 2013), que consta de cuatro categorías que a su vez tienen diecinueve ítems que son administrados en forma de formulario a los docentes. Las categorías son las siguientes:

- Dimensión 1, "Concepción de la Diversidad": consta de 5 elementos. Su función es conocer la valoración que le da cada persona al concepto de la diversidad, cómo percibe la escolarización del alumnado con NEE, su actitud, las normas que se les aplican a estos discentes, su interacción con el medio y la interpretación en general que le da cada persona a la educación inclusiva.
- Dimensión 2, "Metodología": también está formada por 5 elementos, sacando información sobre cómo percibe el docente las acciones educativas que se refieren a este colectivo, entre las que se encuentra el currículo escolar, las metodologías educativas, los recursos que se destinan a las aulas para una docencia de mayor calidad, además de si todo el alumnado tiene la predisposición de realizarlo desde la inclusión.

- Dimensión 3, "Apoyos": formada por 4 elementos, recaba información sobre cómo realizan los docentes las acciones de apoyo, dónde las ofrecen y qué piensan sobre el papel que debería ejecutar el personal de apoyo, además de la percepción sobre la colaboración con otros profesores.
- Dimensión 4, "Participación de la Comunidad": los últimos 5 elementos se recogen en esta dimensión, recopilando información sobre la colaboración entre todos los grupos de apoyo a los NEE y las instituciones, para conocer la colaboración y el aprovechamiento de los recursos extraescolares.

Para la obtención de los resultados, los encuestados tienen una escala en cada ítem que va del 1 al 4 en una escala Likert, siendo el número 1 "muy en desacuerdo" y 4 "muy de acuerdo". La fiabilidad y validez de este cuestionario ha sido comprobado con buenos resultados, por encima de 0.7 en el Alfa de Cronbach, donde el intervalo de 0.75-0.94 se considera un índice de fiabilidad excelente (Gonzalez-Gil et al., 2019). En la Tabla 6 aparecen todas las categorías del CEFI-R y sus ítems:

Tabla 6. Cuestionario para la Evaluación de la Preparación Docente para la

Inclusión (CEFI-R)

| | |
|----|---|
| 1 | Preferiría no tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo |
| 2 | Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros |
| 3 | No debemos escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios hasta que no tengamos la formación adecuada para ello |
| 4 | Los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no pueden seguir el día a día del currículum |
| 5 | Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase |
| 6 | Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales |
| 7 | Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes |
| 8 | Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos |
| 9 | Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos |
| 10 | Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todos los alumnos puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria |
| 11 | La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula |
| 12 | Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula, en lugar de hacerlo en el aula de apoyo |
| 13 | La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula |
| 14 | Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores |
| 15 | El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos...) |
| 16 | Es fundamental que haya una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de agentes educativos (AMPA, asociación de vecinos, consejo escolar...) |
| 17 | La escuela debe fomentar la implicación de los padres y de la comunidad |
| 18 | Cada miembro del centro educativo (profesores, padres, alumnos, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo |
| 19 | El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios...) |

3.4.3 Preguntas dicotómicas

En adición al cuestionario CEFI-R, se aplicaron tres preguntas dicotómicas (estas preguntas están incluidas en el CEFI-R en su versión original) con la intención de conocer la percepción de los docentes sobre su formación, tanto inicial como continua, y su

predisposición a continuar formándose en este ámbito para afrontar la diversidad en las aulas. En la Tabla 7 se disponen las preguntas.

Tabla 7. Preguntas dicotómicas sobre formación previa y continua en atención a la diversidad

Preguntas

Pregunta 1: ¿Crees que te prepararon de manera adecuada en tu formación inicial para responder a las necesidades de la diversidad de tus estudiantes?

Pregunta 2: ¿La preparación continua te ha ayudado a responder de manera efectiva a las necesidades de tus estudiantes con diversidad?

Pregunta 3: ¿Estarías dispuesto a asistir a formaciones sobre educación inclusiva?

4. Trabajos de investigación

4.1. Artículos de investigación

4.1.1. Artículo 1. Estudio descriptivo sobre las diferencias entre sexos y la percepción sobre la formación en educación inclusiva

Objetivos

Medir las percepciones de profesores españoles de secundaria acerca de su preparación para hacer frente a la educación inclusiva, investigando si existen diferencias según el género.

Participantes

En la Tabla 1 aparece la caracterización de la muestra. Estuvo compuesta por 420 profesores de educación secundaria en activo escuelas públicas de la Comunidad de Extremadura.

Procedimientos y medidas

El procedimiento duró aproximadamente 10 meses. La recolección de la muestra comenzó con el envío de un correo electrónico a los centros escolares aptos para el estudio.

El contenido del correo electrónico consistía en el consentimiento informado, un formulario con preguntas de Google Forms, cinco preguntas sociodemográficas para la caracterización de la muestra, las tres preguntas dicotómicas para conocer sus percepciones sobre la formación inicial y continua en educación inclusiva y su predisposición a seguir formándose, y por último, el Cuestionario de Evaluación de la Preparación del Profesorado para la Inclusión (CEFI-R) (González Gil et al., 2013). La duración del cuestionario era de diez minutos aproximadamente, con el objetivo de no tomar demasiado tiempo para conseguir el mayor número de participantes posibles.

El cuestionario CEFI-R se usó como herramienta para conocer la percepción de la formación que tenían hasta ese momento, contestando a los 19 elementos de los que consta este cuestionario divididos en cuatro categorías: (1) "Concepción de la diversidad", relacionado con la percepción del concepto de diversidad, (2) "Metodología", que mide aspectos relacionados con el diseño y desarrollo de un currículum adaptado e inclusivo, (3) "Apoyos", que mide la percepción y el rol del profesor en el apoyo a alumnado con NEE,

(4) "Participación comunitaria", que mide la colaboración entre todos los elementos principales de la educación. Para la puntuación de estas dimensiones se usa una escala Likert del 1 al 4, donde 1 es "muy en desacuerdo" y 4 es "muy de acuerdo". El valor Alfa de Cronbach fue de 0.79 para este cuestionario, donde todas las puntuaciones de las categorías estaban por encima de 0.70. En un análisis posterior, el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) en este cuestionario obtuvo excelentes resultados, y la fiabilidad se midió a través del valor Alfa de Cronbach y puntuó entre 0.75 y 0.94, considerado excelente

Por otro lado, a los participantes se les hicieron las tres preguntas dicotómicas sobre su formación inicial y continua: (1) ¿Crees que te prepararon de manera adecuada en tu formación inicial para responder a las necesidades de la diversidad de tus estudiantes?; (2) ¿La preparación continua te ha ayudado a responder de manera efectiva a las necesidades de tus estudiantes con diversidad?; (3) ¿Estarías dispuesto a asistir a formaciones sobre educación inclusiva? Estas tres preguntas se realizaron para comparar en un futuro con educadores de otras etapas educativas.

Análisis estadístico

Para la realización del análisis estadístico, se usó el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (*Statistical Package for Social Sciences*) (SPSS), (Versión 23, IBM SPSS, Chicago, IL, USA). El test de Kolmogorov-Smirnov se llevó a cabo para determinar si los datos seguían una distribución de tipo normal. No seguían una distribución de estas características, ni en las preguntas dicotómicas (Kolmogorov-Smirnov = 0.484; $p = 0.000$; and Bartlett's = 36.607; $p = 0.000$) ni en el cuestionario CEFI-R (Kolmogorov-Smirnov = 0.300; $p = 0.000$; and Bartlett's = 3352.626; $p = 0.000$), por lo que se usaron test no paramétricos. La prueba de Pearson se ejecutó para analizar las diferencias entre las tres preguntas dicotómicas y su relación con el género y la etapa educativa en la que se encuentra. La prueba de Mann-Whitney U se realizó para el análisis de las diferencias entre las respuestas de las preguntas dicotómicas y las dimensiones del cuestionario CEFI-R. Esta prueba también analizó las diferencias entre las dimensiones en relación con el género de los profesores y la etapa educativa. Rho de Spearman se ejecutó para la exploración de las asociaciones entre las dimensiones del CEFI-R y la edad. Por último, se usó el Valor Alfa de Cronbach para calcular la fiabilidad de cada dimensión del CEFI-R.

En la Tabla 8, aparecen la distribución de frecuencias de las respuestas a las 3 preguntas dicotómicas sobre las percepciones de los profesores sobre su formación inicial y continua en temas inclusivos, buscando diferencias entre sexos:

Tabla 8. Distribución de frecuencias en las respuestas de las preguntas dicotómicas según género (N=420)

| | | | Sí | No | <i>p</i> |
|--|---------------|---|------|------|----------|
| (1) ¿Crees que te prepararon de manera adecuada en tu formación inicial para responder a las necesidades de la diversidad de tus estudiantes? | | | | | |
| Género | Hombre | N | 32 | 121 | 0.93 |
| | | % | 20.9 | 79.1 | |
| | Mujer | N | 55 | 212 | |
| | | % | 20.6 | 79.4 | |
| | Total | N | 87 | 333 | |
| | | % | 20.7 | 79.3 | |
| (2) ¿La preparación continua te ha ayudado a responder de manera efectiva a las necesidades de tus estudiantes con diversidad? | | | | | |
| Género | Hombre | N | 108 | 45 | 0.83 |
| | | % | 70.6 | 29.4 | |
| | Mujer | N | 191 | 76 | |
| | | % | 71.5 | 28.5 | |
| | Total | N | 299 | 121 | |
| | | % | 71.2 | 28.8 | |
| (3) Estarías dispuesto a asistir a formaciones sobre educación inclusiva? | | | | | |
| Género | Hombre | N | 121 | 32 | 0.23 |
| | | % | 79.1 | 20.9 | |
| | Mujer | N | 223 | 44 | |
| | | % | 83.5 | 16.5 | |
| | Total | N | 344 | 76 | |
| | | % | 81.9 | 18.1 | |

Nota: p: Pearson

En la Tabla 9, aparece la distribución de frecuencias y las diferencias en cada dimensión del cuestionario CEFI-R en relación con las tres preguntas dicotómicas:

Tabla 9. Distribución de frecuencias en las respuestas de las dimensiones del CEFI-R en relación con las preguntas dicotómicas (N=420)

| Dimensiones | Pregunta 1 | | | Pregunta 2 | | | Pregunta 3 | | |
|--------------------------------|------------|--------------|----------|--------------|--------------|----------|--------------|--------------|----------|
| | Sí | No | <i>p</i> | Sí | No | <i>p</i> | Sí | No | <i>p</i> |
| 1. Concepción de la diversidad | 3 (1.2) | 3 (1.2) | 0.10 | 3 (1.2) | 2.8 (1.2) | 0.03 | 3 (1) | 2.4 (1) | <0.01 |
| 2. Metodología | 3 (1.4) | 3 (1.1) | 0.26 | 3 (1) | 2.8 (1) | 0.01 | 3 (1.2) | 3 (1.2) | 0.42 |
| 3. Apoyo | 2.2 (1) | 2.2 (0.8) | 0.27 | 2.2 (0.8) | 2.2 (0.9) | 0.47 | 2.4 (0.8) | 2 (0.8) | <0.01 |
| 4. Participación comunitaria | 3.6 (1) | 3.6 (0.8) | 0.65 | 3.6 (0.8) | 3.6 (1) | 0.98 | 3.6(0.8) | 3.3 (1.4) | <0.01 |

Nota: Me: mediana; IQR: rango intercuartílico. Los valores se obtuvieron con la escala Likert, con un rango de 1-4, donde 1 es "muy en desacuerdo", 2: "en desacuerdo", 3: "de acuerdo", 4: "muy de acuerdo".

En la Tabla 10, aparecen las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones del CEFI-R, diferenciando entre hombres y mujeres:

Tabla 10. Distribución de frecuencias en las respuestas de las dimensiones del CEFI-R en relación con el género (N=420)

| Dimensiones | Total | Género | | p |
|--------------------------------|-----------|---------|---------|------|
| | Me (IQR) | Hombres | Mujeres | |
| 1. Concepción de la diversidad | 3 (0.4) | 3 (1.2) | 3.4 (1) | 0.13 |
| 2. Metodología | 3 (1.2) | 3 (0.9) | 3 (1.4) | 0.66 |
| 3. Apoyo | 2.2 (0.8) | 2.2 (1) | 2.4 (1) | 0.31 |
| 4. Participación comunitaria | 3.6 (0.8) | 3.6 (1) | 3.8 (1) | 0.87 |

Nota: Me: mediana; IQR: rango intercuartílico. Los valores se obtuvieron con la escala Likert, con un rango de 1-4, donde 1 es "muy en desacuerdo", 2: "en desacuerdo", 3: "de acuerdo", 4: "muy de acuerdo".

Por último, en la Tabla 11, aparecen las correlaciones entre las dimensiones y los diferentes rangos de edad, usando el Test de Spearman:

Tabla 11. Correlaciones entre las dimensiones y los diferentes rangos de edad, mediante el Test de Spearman (N=420)

| Dimensiones | Edad p (p) |
|--------------------------------|-----------------|
| 1. Concepción de la diversidad | -0.14 (<0.01**) |
| 2. Metodología | 0.08 (0.08) |
| 3. Apoyo | -0.06 (0.21) |
| 4. Participación comunitaria | -0.12 (<0.01**) |

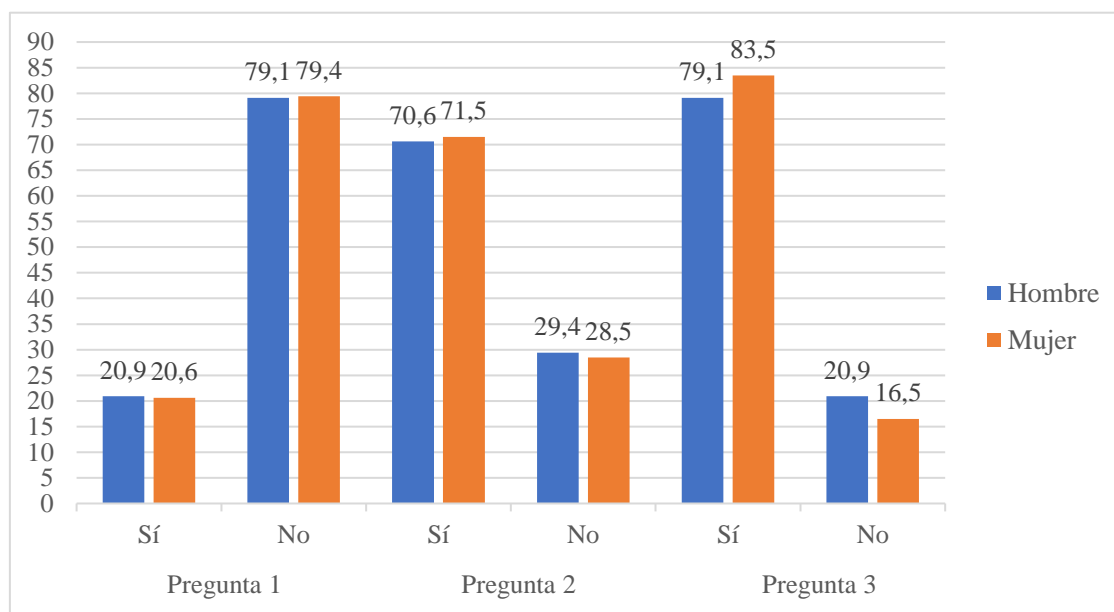
Nota: La correlación es significativa en el **p < 0, 01; *p < 0, 05. Los valores se obtuvieron con la escala Likert, con un rango de 1-4, donde 1 es "muy en desacuerdo", 2: "en desacuerdo", 3: "de acuerdo", 4: "muy de acuerdo".

Resultados

Preguntas dicotómicas

La Tabla 8 y en la Figura 1 se muestra la distribución de respuestas a las tres preguntas dicotómicas acerca de las percepciones de los docentes sobre su formación inicial y continua sobre la educación inclusiva. Se usó la prueba Chi cuadrado de Pearson para el análisis de las diferencias. Las respuestas a la pregunta dicotómica número 1 fueron, en general, negativas, exponiendo que no perciben que su formación inicial ha sido suficiente para cumplir con las necesidades de la diversidad presente en el aula. Las respuestas negativas de los hombres tuvieron un porcentaje del 79.1% (N=121), mientras que el porcentaje de las mujeres fue del 79.4% (N=212), teniendo una diferencia del 0.3%, con más respuestas negativas las mujeres. En la segunda pregunta dicotómica, los docentes responden afirmativo en la mayoría de los casos, manifestando que la formación continua les ha servido de ayuda como complemento con la formación inicial, de manera que les aporta recursos a la hora de cumplir con las necesidades y expectativas de los estudiantes del aula. En este caso, la diferencia entre hombres y mujeres es algo mayor, un 0.9%, teniendo las mujeres un porcentaje de respuestas afirmativas del 71.5% (N=191), mientras que los hombres tienen un porcentaje del 70.6% (N= 108). Por último, en la tercera pregunta dicotómica, las respuestas en general son positivas, afirmando que la mayoría está dispuesta a continuar con la formación continua asistiendo a cursos de formación en educación inclusiva. En esta ocasión, las mujeres obtienen más ventaja sobre los hombres, con una diferencia más alta que las anteriores, con un 4.4%. El porcentaje de predisposición positiva a cursos sobre la diversidad en mujeres es de 83.5% (N=223), mientras que el de los hombres es de 79.1% (N=121). A pesar de que existen diferencias, no se consideran significativas, por lo que no se asocia el sexo con la percepción de la formación ($p=0.93$, $p=0.83$, $p=0.23$).

Figura 1. Distribución de N de las respuestas por género a las preguntas dicotómicas



Dimensiones del CEFI-R

En la Tabla 10, se disponen los datos del análisis descriptivo y las diferencias en cada dimensión, apareciendo los valores del rango intercuartílico y la mediana. En las ilustraciones 2 y 3, aparecen de forma visual estos datos, además de las diferencias entre las respuestas de hombres y mujeres:

Figura 1. Diferencia del rango intercuartílico y la mediana según las dimensiones del CEFI-R

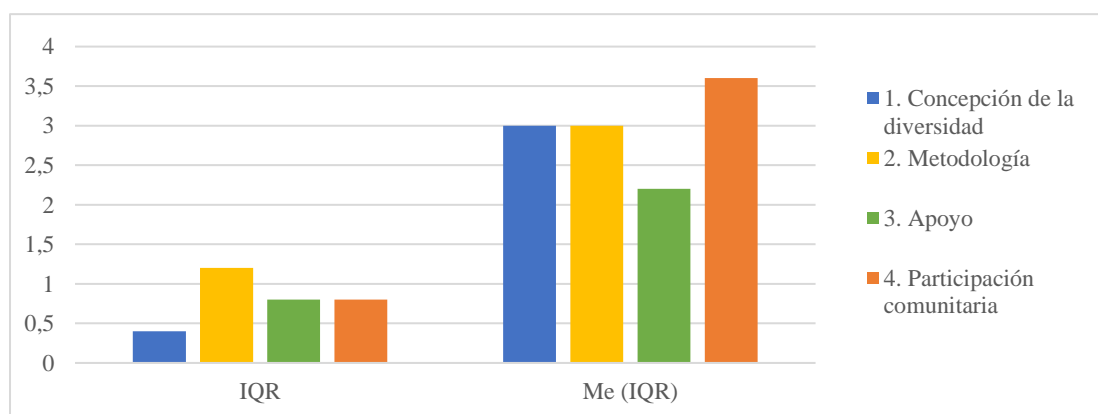
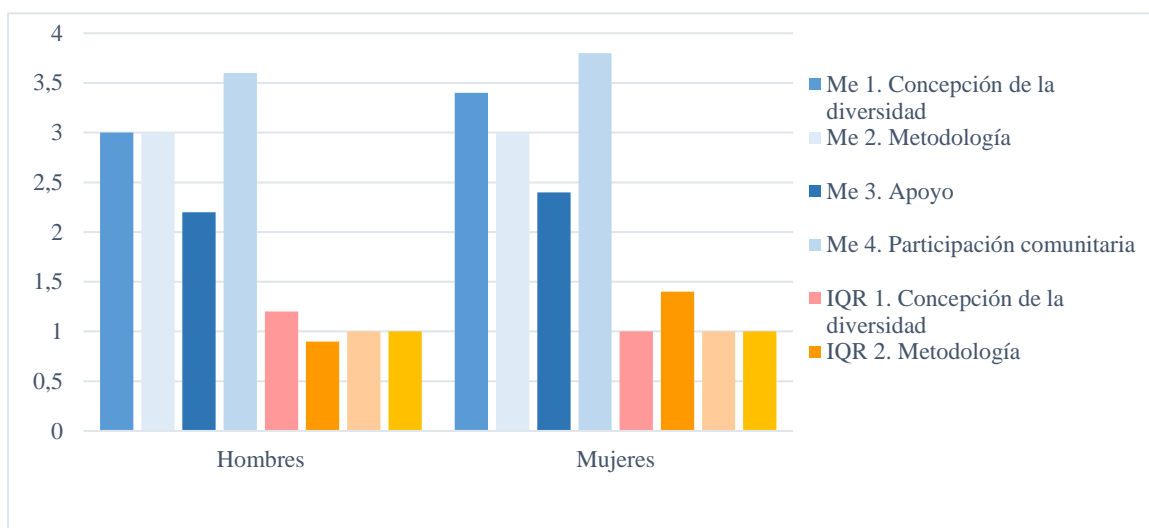


Figura 2. Diferencia de medianas e IQR según género



Desglosando los resultados de la Tabla 10, las puntuaciones obtenidas y el análisis posterior muestran que en la categoría 1, "Concepción de la diversidad", la mediana fue de 3 puntos en total, con un rango intercuartílico de 0.4. Comparando los datos de hombres y mujeres, observamos que la $Me_{\text{Hombres}} = 3$ ($IQR=1.2$), y la $Me_{\text{Mujeres}} = 3,4$ ($IQR=1$). A pesar de existir diferencias, el p valor no obtiene un valor significativo, por lo que no es posible determinar una correlación entre género y las concepciones de la diversidad.

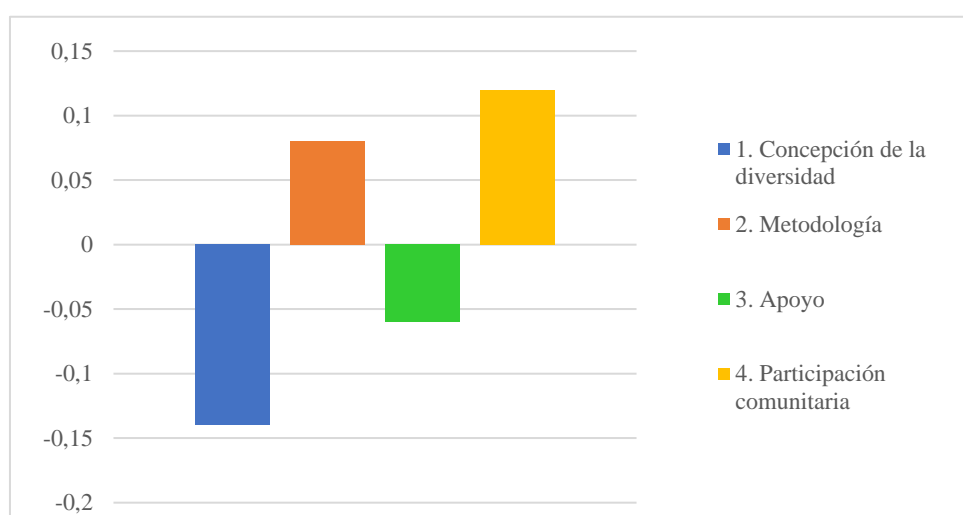
En la siguiente categoría, "Metodología", la mediana obtenida fue de 3 puntos ($IQR=1.2$). Si comparamos los resultados entre géneros, $Me_{\text{Hombres}} = 3$ ($IQR= 0.9$), $Me_{\text{Mujeres}} = 3$, ($IQR=1.4$). De nuevo, existen diferencias en el rango intercuartílico, pero a pesar de esto, con $p=0.66$, no se pueden asociar relaciones entre el género y esta dimensión.

La tercera categoría "Apoyos" tiene una mediana de 2.2 puntos ($IQR=0.8$). La diferencia entre géneros es menor, puesto que $Me_{\text{Hombres}} = 2.2$ ($IQR= 1$), $Me_{\text{Mujeres}} = 2.4$ ($IQR=1$), obteniendo resultados similares. Como es de esperar, el p valor es de 0.31, por lo que tampoco se pueden establecer relaciones entre género y la visión de apoyo.

Por último, la categoría "Participación comunitaria", reporta una mediana de 3.6 puntos ($IQR=0.8$). Los resultados según el género son los siguientes: $Me_{\text{Hombres}} = 3,6$ ($IQR= 1$), $Me_{\text{Mujeres}} = 3,8$ ($IQR=1$), estableciéndose como la categoría con una puntuación más alta; aunque, de nuevo, el p valor está en 0.87, por lo que las asociaciones entre género y la cuarta dimensión del cuestionario tampoco son significativas.

La Tabla 11 representa las correlaciones entre las dimensiones y los diferentes rangos de edad, mediante el Test de Spearman, acompañada por la Figura 4. En ella se representa visualmente las asociaciones que existen entre la edad y las cuatro dimensiones del cuestionario, apreciándose correlaciones negativas y significativas en la dimensión 1 ($r = -0.14$, $p < 0.01$). Por otro lado, en la categoría 4, también aparece una correlación inversa y significativa con la edad ($r = -0.12$, $p = 0.01$), y, de la misma forma que en la categoría 1, se pueden asociar tanto la “Concepción de la diversidad” como la “Participación comunitaria” con la edad, estableciendo que a medida que el individuo es más mayor, las puntuaciones obtenidas en estas dos categorías disminuyen. En la dimensión 2, aparece una baja correlación, directa pero no significativa ($r = 0.08$, $p = 0.08$); en la tercera categoría hay una relación inversa ($r = -0.06$, $p = 0.21$), aunque no es significativa.

Figura 3. Diferencias entre las correlaciones y las dimensiones y la edad.



Conclusiones

El objetivo de este estudio estaba centrado e investigar las posibles relaciones entre la edad, el género y la percepción de la formación recibida, a partir del cuestionario CEFI-R y tres preguntas dicotómicas. Las conclusiones de este estudio muestran que en general, los profesores extremeños de secundaria tienen una percepción negativa de la formación inicial recibida en materia de inclusión, estableciendo que no les aporta los recursos suficientes para hacer frente a la diversidad de manera eficaz. Por otro lado, la segunda pregunta dicotómica reveló que la formación continua que han recibido sí les ha ayudado a responder a las necesidades del alumnado con NEE, y, también, están dispuestos y abiertos a participar en cursos de formación sobre educación inclusiva para mejorar sus

habilidades con este colectivo. De las preguntas realizadas, es importante reflexionar sobre la calidad de la formación inicial que reciben los docentes, puesto que manifiestan que no hay materia específica de educación inclusiva, y que la mayoría del tiempo está dedicado a la parte teórica, echando en falta algo de práctica con alumnado de estas características en lugar de dedicar tanto tiempo a las modificaciones del currículo. También, es fundamental aumentar la oferta de formaciones de educación inclusiva para los docentes para mejorar las carencias de esta formación inicial mediante programas, talleres, etc, que cuenten con el apoyo de las instituciones escolares.

Por otro lado, los resultados del cuestionario CEFI-R no muestran asociaciones con el sexo o con las preguntas dicotómicas, a pesar de existir diferencias en las puntuaciones, estas no son significativas.

En cuanto a la edad, aparecen correlaciones inversas y significativas en la dimensión (1) "Concepción de la diversidad" y (4) "Participación comunitaria", estableciendo que los docentes más longevos deben tener más formación continua en inclusión y más apoyo por parte de las instituciones para mejorar la concepción de estas dos dimensiones, para mejorar la calidad de la experiencia docente y estudiantil dentro del aula.

Las conclusiones ayudan al desarrollo de las aplicaciones prácticas para facilitar la consecución del ODS número 4, "educación de calidad" para todos, mejorando las competencias y los contenidos de los profesores noveles en la escuela, para que puedan identificar y suplir de manera más satisfactoria las necesidades de cada discente.

4.1.2. Artículo 2. Estudio descriptivo de la percepción de la preparación de los docentes en educación inclusiva y la relación entre edad y años de experiencia.

Objetivos

El propósito principal de este estudio consiste en investigar si la edad y los años de experiencia de los docentes extremeños influyen sobre la percepción de su formación en educación inclusiva.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 1275 profesores en activo en diferentes etapas educativas: educación infantil (%=17.3, N=221), educación primaria (%= 47.5, N=605) y educación secundaria (%=35.2 N=449). De estos docentes, el 10.2% tenía menos de 30 años, el 30.2% entre 31 y 40; el 33.6% entre 41 y 50; y el 26% más de 50 años. Los datos se disponen en la Tabla 2.

Procedimientos y medidas

En primer lugar, se envió un correo electrónico a los centros públicos de educación de la Comunidad de Extremadura que se encontraban en la base de datos de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura. Este correo incluía información básica sobre el estudio, un formulario de consentimiento informado y un enlace a formularios de Google (Quincho Apumayta et al., 2022), para una encuesta sociodemográfica que se creó posteriormente, con tres preguntas dicotómicas sobre su percepción de la preparación inicial y continua para abordar la educación inclusiva, y el cuestionario de evaluación de la preparación de los profesores para la inclusión CEFI-R. El tiempo requerido para la realización del cuestionario no era mayor de 15', para que a los individuos que componían la muestra no les resultara tedioso.

El cuestionario sociodemográfico incluía las variables de sexo, edad, etapa educacional en la que se encuentra y los años de experiencia docente. Las tres preguntas dicotómicas versaban sobre su formación inicial, continua y su disposición a asistir a cursos de educación inclusiva. Las preguntas fueron las siguientes: (1) ¿Crees que te prepararon de manera adecuada en tu formación inicial para responder a las necesidades de la diversidad de tus estudiantes?, (2) ¿La preparación continua te ha ayudado a responder de manera efectiva a las necesidades de tus estudiantes con diversidad?, (3), ¿Estarías dispuesto a

asistir a formaciones sobre educación inclusiva? Con estas cuestiones se busca comparar entre las etapas educativas.

En el cuestionario CEFI-R, se disponen 4 categorías que comprenden 19 ítems: (1) "Concepción de la diversidad", relacionado con la percepción del concepto de diversidad, (2) "Metodología", que mide aspectos relacionados con el diseño y desarrollo de un currículum adaptado e inclusivo, (3) "Apoyos", que mide la percepción y el rol del profesor en el apoyo al alumnado con NEE, (4) "Participación comunitaria", que mide la colaboración entre todos los elementos principales de la educación. El coeficiente Alfa de Cronbach se usó para calcular la fiabilidad de cada dimensión del CEFI-R considerando de 0.6 a 0.7 aceptable y de 0.70 a 0.9 excelente.

Análisis estadístico

Para la realización del análisis estadístico, se usó el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (*Statistical Package for Social Sciences*) (SPSS), (Versión 23, IBM SPSS, Chicago, IL, USA). El test de Kolmogorov-Smirnov se llevó a cabo para determinar si los datos seguían una distribución de tipo normal. No seguían una distribución de estas características, ni en las preguntas dicotómicas (Kolmogorov-Smirnov = 0.300; $p \leq 0.001$), por lo que se usaron test no paramétricos. Se usó el Rho de Spearman para explorar la asociación entre las dimensiones del CEFI-R y la edad de los docentes y sus años de experiencia. Los coeficientes de correlación se interpretaron según el siguiente criterio: 0.00: no existe correlación, de 0.01 a 0.10 es débil, de 0.11 a 0.5 es una correlación media, de 0.51 a 0.75 es considerable, de 0.76 a 0.9 es muy fuerte, y de 0.91 a 1 es perfecta.

La variable edad se categorizó en cuatro grupos: menos de 30 años, de 30 a 40 años, de 41 a 50 años y más de 50, mientras que la variable de la experiencia docente se consideró como una continua.

Resultados

Preguntas dicotómicas

En la Tabla 12, aparecen las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los docentes a las tres preguntas dicotómicas, presentando las diferencias entre las

percepciones de la formación inicial y continua en materia inclusiva y su predisposición a seguir formándose en educación inclusiva:

Tabla 12. Distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas de los profesores a las tres preguntas dicotómicas (N=1275)

| Preguntas | N (%) | Respuestas | |
|---|-------|-------------|------------|
| | | Sí | No |
| (1) ¿Crees que te prepararon de manera adecuada en tu formación inicial para responder a las necesidades de la diversidad de tus estudiantes? | N (%) | 336 (26.4) | 939 (73.6) |
| (2) ¿La preparación continua te ha ayudado a responder de manera efectiva a las necesidades de tus estudiantes con diversidad? | N (%) | 985 (77.3) | 290 (22.7) |
| (3) ¿Estarías dispuesto a asistir a formaciones sobre educación inclusiva? | N (%) | 1146 (89.9) | 129 (10.1) |

Nota: N: número, %: porcentaje

La distribución de las respuestas muestra que la mayoría de los docentes no consideran su formación inicial como suficiente para responder a las necesidades de su alumnado, ya que el 73.6% (N=939) de los docentes respondieron negativamente y el 26.4% (N=336) respondió afirmativamente. En la segunda pregunta, un amplio porcentaje de los docentes contestó afirmativamente (77.3%, N=985), mientras que un 22.7% (N=290) respondió que no. En cuanto a la predisposición a asistir a cursos de educación inclusiva para continuar con su formación, el 89.9% de la muestra (N=1146) respondió que sí estaba dispuesto, mientras que el 10.1% de los encuestados (N=129) no.

Cuestionario CEFI-R

En la Tabla 13 y en la Figura 4, aparecen los coeficientes de correlación entre el cuestionario CEFI-R y los años de experiencia:

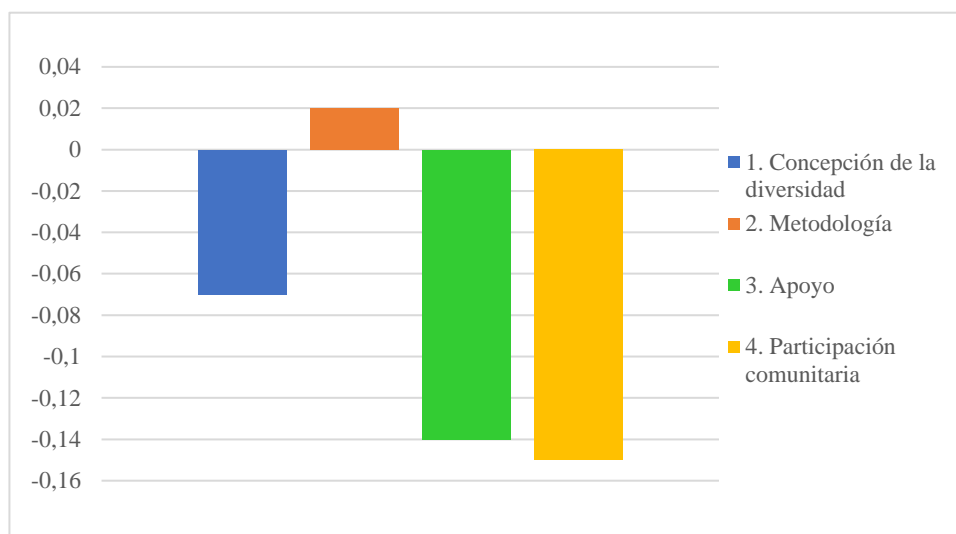
Tabla 13. Correlaciones entre las dimensiones del CEFI-R y los años de experiencia de los docentes (N=1275)

| Dimensiones | Años de experiencia docente p (p) |
|--------------------------------|--|
| 1. Concepción de la diversidad | -0.07 (<0.06**) |
| 2. Metodología | 0.02 (0.446) |
| 3. Apoyo | -0.14 (<0.01**) |
| 4. Participación comunitaria | -0.15 (<0.01**) |

Nota: La correlación es significativa en el **p <0, 01; *p <0, 05. Los valores se obtuvieron con la escala Likert, con un rango de 1-4, donde 1 es "muy en desacuerdo", 2: "en desacuerdo", 3: "de acuerdo", 4: "muy de acuerdo".

En los resultados de las correlaciones, aparecen relaciones significativas en varias dimensiones del cuestionario. En la dimensión 1, "Concepción de la diversidad", aparece una correlación inversa significativa ($r=-0.07$, $p<0.06$); en la dimensión 3, "Apoyos", también aparece una correlación inversa negativa ($r=-0.14$, $p<0.001$); en la última dimensión "Participación comunitaria", aparece de igual manera una relación inversa significativa ($r=-0.15$, $p<0.001$). En todos estos casos, significa que a medida que aumentan los años de experiencia docente, la percepción de estas dimensiones va obteniendo menos puntuación, con una percepción cada vez más negativa. En la dimensión 2, aparece una asociación directa de carácter medio pero no significativo ($r=0.02$, $p=0.446$).

Figura 4. Correlaciones entre las dimensiones del CEFI-R y la experiencia docente



En la Tabla 14 y en la Figura 6, se muestran las correlaciones entre los resultados de las dimensiones del cuestionario CEFI-R y la edad de los profesores, apareciendo algunas correlaciones correlativas:

Tabla 14. Correlaciones entre las dimensiones del CEFI-R y la edad de los docentes (N=1275)

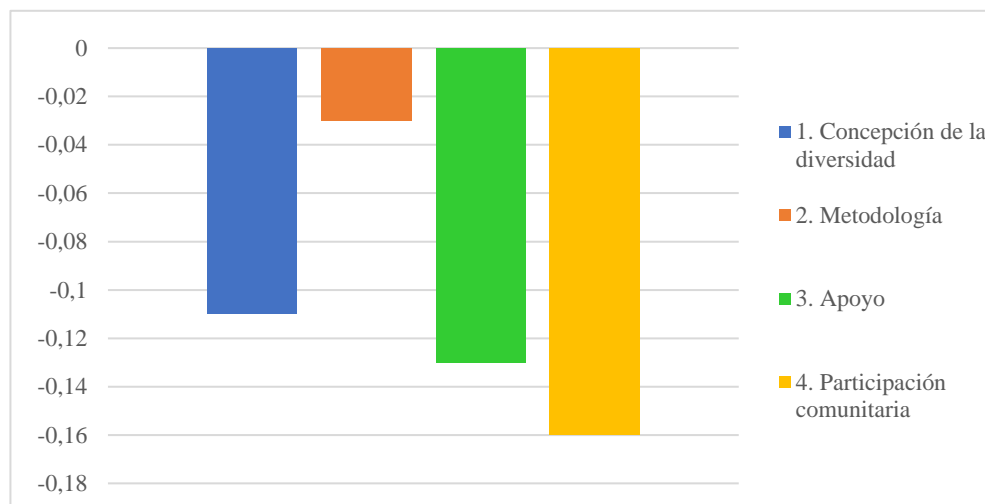
| Dimensiones | Edad de los docentes p (p) |
|--------------------------------|----------------------------------|
| 1. Concepción de la diversidad | -0.11 (<0.001**) |
| 2. Metodología | -0.03 (0.270) |
| 3. Apoyo | -0.13 (<0.01**) |
| 4. Participación comunitaria | -0.16 (<0.01**) |

Nota: La correlación es significativa en el ** $p < 0, 01$; * $p < 0, 05$. Los valores se obtuvieron con la escala Likert, con un rango de 1-4, donde 1 es "muy en desacuerdo", 2: "en desacuerdo", 3: "de acuerdo", 4: "muy de acuerdo".

En este caso, todas las correlaciones de las dimensiones tienen una tendencia negativa. En la primera dimensión, la correlación tiene un carácter inverso y significativo ($r = -0.11$, $p < 0.001$), al igual que la dimensión 3 ($r = -0.13$, $p = 0.01$) y la dimensión 4 ($r = -0.16$, $p < 0.01$). Esto supone una asociación, en la que cuanto más edad tengan los docentes, más bajas serán las puntuaciones de estas dimensiones, teniendo una peor percepción de esas

categorías. En el caso de la dimensión 2, aparece una correlación inversa también, pero no significativa ($r=-0.03$, $p= 0.270$).

Figura 5. Correlaciones de las dimensiones del CEFI-R y la edad de los docentes



Por último, la Tabla 15 muestra la fiabilidad de los resultados obtenidos para cada dimensión del CEFI-R con el coeficiente de Alfa de Cronbach (López et al., 2009; Nunnally & Bernstein, 1994), siendo bueno para la dimensión 1 "Concepción de la diversidad" y 3 "Apoyos"; excelentes para las dimensiones 2 "Metodología" y 4 "Participación de la comunidad":

Tabla 15. Fiabilidad de cada dimensión del cuestionario CEFI-R con el coeficiente Alfa de Cronbach.

| Dimensiones | Alfa de Cronbach |
|--------------------------------|------------------|
| 1. Concepción de la diversidad | 0.79 |
| 2. Metodología | 0.93 |
| 3. Apoyo | 0.77 |
| 4. Participación comunitaria | 0.94 |

Nota: los valores se consideran aceptables entre 0.6 y 0.7, y excelentes entre 0.7 y 0.9

Conclusiones

En línea con lo encontrado en la anterior investigación, la mayoría de los profesores sienten que la formación inicial sobre educación inclusiva que han recibido no es suficiente para hacer frente a la diversidad. Por otro lado, también valoran de forma positiva la formación continua, exponiendo que les ayuda a entender y solucionar las necesidades de su alumnado en el aula, y que además están, en general, dispuestos a asistir a cursos para seguir formándose en educación inclusiva.

Los resultados de las asociaciones del CEFI-R con la edad y los años de experiencia, reportan una caída de la percepción de las dimensiones 1, 3 y 4 según aumentan los años de experiencia docente y la edad de estos, puesto que existe una asociación inversa significativa. La dimensión 2, no reporta ninguna asociación significativa. Por tanto, la administración educativa debe revisar los contenidos del currículo y asegurarse de que las competencias de la educación inclusiva son de calidad, además de tomar las acciones que se consideren en materia de preparación continua e inicial, incidiendo en aquellos profesores más jóvenes y aquellos más longevos y con más años de experiencia.

4.1.3. Artículo 3. Educación inclusiva en primaria y secundaria: percepción de la formación del profesorado

Objetivo

El objetivo principal de este artículo es analizar la percepción sobre la preparación de los profesores para la educación inclusiva e investigar si existen diferencias entre los docentes de primaria y secundaria.

Participantes

La muestra estaba compuesta por 961 profesores en activo que trabajaban en escuelas públicas de la Comunidad de Extremadura. El 53.3% (N= 512) impartían docencia en educación primaria y el 46.7% (N=449) lo hacían en educación secundaria. El 28.5 % (N=274) eran hombres y el 71.5% (N=687) eran mujeres; la mediana de los años de experiencia docente fue de 16 (IQR=16). Los datos se disponen en la Tabla 3.

Procedimientos y medidas

Para recabar la muestra, se usó un método no-probabilístico basado en conveniencia. Para acceder a ella, se usó el listado de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura. El proceso duró desde septiembre de 2020 a julio de 2021. Se cogieron las direcciones, correo electrónico y el número de teléfono de aquellos centros que ofertaban educación primaria o secundaria en la región. El procedimiento consistió en el envío de un correo electrónico con el objetivo del estudio, el consentimiento informado y el formulario vía Google Forms. Se eligió una forma telemática de cuestionario porque permitía el almacenamiento de todas las respuestas en la misma base de datos, facilitando el proceso.

El cuestionario estuvo compuesto por preguntas sociodemográficas, tres preguntas dicotómicas acerca de su formación continua e inicial, además del cuestionario CEFI-R. El tiempo estimado de participación en el estudio no fue más de 10', comprendiendo todos los cuestionarios. La descripción de los elementos del correo electrónico es la siguiente:

- Datos sociodemográficos: se obtuvieron de un cuestionario sociodemográfico que contenía el género, edad, tipo de trabajo, etapa educativa, localización del centro de educación y los años de experiencia.

- Percepción de los profesores sobre su preparación en educación inclusiva: consistía en tres preguntas dicotómicas: (1) ¿Crees que te prepararon de manera adecuada en tu formación inicial para responder a las necesidades de la diversidad de tus estudiantes?, (2) ¿La preparación continua te ha ayudado a responder de manera efectiva a las necesidades de tus estudiantes con diversidad?, (3), ¿Estarías dispuesto a asistir a formaciones sobre educación inclusiva?
- Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión (CEFI-R): en este cuestionario, se disponen 4 categorías que comprenden 19 ítems: (1) "Concepción de la diversidad", relacionado con la percepción del concepto de diversidad (cinco ítems), (2) "Metodología", que mide aspectos relacionados con el diseño y desarrollo de un currículum adaptado e inclusivo (cinco ítems), (3) "Apoyos", que mide la percepción y el rol del profesor en el apoyo al alumnado con NEE (cuatro ítems), (4) "Participación comunitaria", que mide la colaboración entre todos los elementos principales de la educación (cinco ítems). La fiabilidad y validez de este cuestionario ha sido comprobado con un resultado bueno, 0.79, considerando de 0.6 a 0.7 aceptable y de 0.70 a 0.9 excelente (Nunnally & Bernstein, 1994).

Análisis estadístico

Para la realización del análisis estadístico, se usó el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (*Statistical Package for Social Sciences*) (*SPSS*), (Versión 26, IBM SPSS, Chicago, IL, USA). La prueba de Kolmogorov-Smirnov se llevó a cabo para determinar si los datos seguían una distribución de tipo normal. No seguían una distribución de estas características, por lo que se usó el Valor Alfa de Cronbach para calcular la fiabilidad de cada dimensión del estudio. La prueba de Pearson se ejecutó para analizar las diferencias entre las tres preguntas dicotómicas y las etapas educacionales en las que se encuentran. La prueba de Mann-Whitney U se realizó para el análisis de las diferencias entre las dimensiones del cuestionario CEFI-R y la etapa educacional de los docentes. Por último, se usó la prueba de Rho de Spearman para analizar la asociación de cada una de las dimensiones con los diferentes grupos de edad.

Resultados

Preguntas dicotómicas

En la Tabla 16 aparecen las respuestas de los docentes según la etapa educacional en la que se encuentran a las tres preguntas dicotómicas sobre la preparación inicial y continua en educación inclusiva y su predisposición a seguir formándose en esta materia. En la Figura 7, puede apreciarse visualmente las diferencias entre las respuestas según las etapas educativas.

En la pregunta 1, la mayoría de las respuestas fueron negativas, declarando que la formación inicial no fue suficiente para responder adecuadamente ante la diversidad en las aulas ($\% = 74.3$, $N=714$). Atendiendo a las etapas educacionales, los docentes de educación primaria tienen un menor porcentaje de respuestas negativas ($\% = 71.5$, $N= 366$) que los docentes de secundaria ($\% = 77.5$, $N= 348$). Supone una diferencia significativa, puesto que el p valor es significativo cuando $p < 0.05$, y el valor de este parámetro es de 0.03.

Tabla 16. Distribución de las respuestas a las tres preguntas dicotómicas según la etapa educacional (N=961)

| | | | Sí | No | <i>p</i> |
|--|----------------------|-------|------------|------------|----------|
| Pregunta 1. ¿Crees que te prepararon de manera adecuada en tu formación inicial para responder a las necesidades de la diversidad de tus estudiantes? | | | | | |
| Etapa educacional | Educación Primaria | N (%) | 146 (28.5) | 366 (71.5) | 0.03* |
| | Educación Secundaria | N (%) | 101 (22.5) | 348 (77.5) | |
| | Total | N (%) | 247 (25.7) | 714 (74.3) | |
| Pregunta 2. ¿La preparación continua te ha ayudado a responder de manera efectiva a las necesidades de tus estudiantes con diversidad? | | | | | |
| Etapa educacional | Educación Primaria | N (%) | 431 (84.2) | 81 (15.8) | < 0.01** |
| | Educación Secundaria | N (%) | 324 (72.2) | 125 (27.8) | |
| | Total | N (%) | 755 (78.5) | 206 (21.4) | |
| Pregunta 3. ¿Estarías dispuesto a asistir a formaciones sobre educación inclusiva? | | | | | |
| Etapa educacional | Educación Primaria | N (%) | 475 (92.8) | 37 (7.2) | < 0.01** |
| | Educación Secundaria | N (%) | 370 (82.4) | 79 (17.6) | |
| | Total | N (%) | 845 (87.9) | 116 (12.1) | |

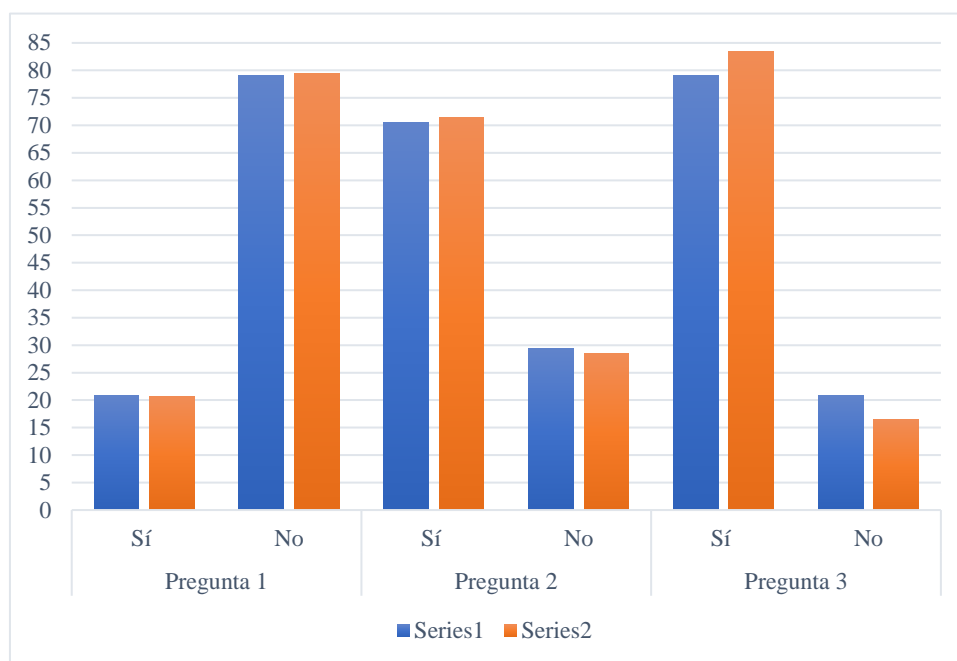
Nota: los *p*-valores están marcados cuando son significativos. P: Chi cuadrado de Pearson. La correlación es significativa cuando ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$.

Atendiendo a la segunda pregunta dicotómica, las respuestas fueron en su mayoría afirmativas ($\% = 78.5$, $N = 755$), declarando que la formación continua que han recibido supone una ayuda importante a la hora de tratar con la diversidad. Según la etapa educativa de los docentes, existen diferencias. Los docentes de primaria responden afirmativamente en un porcentaje mayor ($\% = 84.2$, $N = 431$) que los docentes de secundaria ($\% = 72.2$, $N = 324$). La diferencia es significativa, estableciendo relación entre la etapa educativa y la percepción de la formación continua, puesto que el *p* valor es $< 0.01^{**}$. Esto significa que menos docentes de secundaria perciben que la formación recibida después de la inicial no les ayuda de igual manera que a los de primaria, teniendo una peor percepción.

Por último, la tercera pregunta dicotómica, recibió más respuestas afirmativas que negativas ($\% = 87.9$, $N = 845$), declarando que la mayoría del cuerpo docente está dispuesto a continuar su formación en materia inclusiva. Según las categorías, los docentes de primaria tienen una predisposición mayor que los de secundaria para seguir formándose ($\% = 92.8$ $N = 475$) vs. ($\% = 82.4$, $N = 370$), con una diferencia de más de diez puntos. El valor

de la significación de este parámetro es muy alto, siendo $<0.01^{**}$, por lo que muestra que los docentes de primaria están más dispuestos que los de secundaria a formarse en educación inclusiva de manera continua, estableciendo relación entre esta pregunta y la etapa educativa.

Figura 6. Representación visual de las respuestas a las preguntas según la etapa educacional



Cuestionario CEFI-R

La Tabla 17 muestra los resultados del análisis descriptivo de las cuatro dimensiones del CEFI-R en relación con la etapa educativa: (1) "Concepción de la diversidad", (2) "Metodología", (3) "Apoyos", (4) "Participación comunitaria".

Tabla 17. Análisis descriptivo y diferencias en cada dimensión, buscando diferencias entre las etapas educativas (N=961)

| Dimensiones | Total | Etapa Educativa | | <i>p</i> |
|--------------------------------|-----------|--------------------|----------------------|----------|
| | Me (IQR) | Educación Primaria | Educación Secundaria | |
| 1. Concepción de la diversidad | 3.2 (1) | 3.4 (1) | 3 (1) | <0.01 |
| 2. Metodología | 3 (1.2) | 3 (1.35) | 3 (1.2) | <0.01 |
| 3. Apoyo | 2.4 (0.8) | 2.4(1) | 2.2 (0.8) | 0.01 |
| 4. Participación comunitaria | 3.6 (1) | 3.8 (0.8) | 3.6 (1) | 0.06 |

Nota: Me: valor de la mediana, IQR: rango intercuartílico. Los valores se obtuvieron con la escala Likert, con un rango de 1-4, donde 1 es "muy en desacuerdo", 2: "en desacuerdo", 3: "de acuerdo", 4: "muy de acuerdo".

En esta ocasión, encontramos diferencias significativas en las tres primeras dimensiones del cuestionario. En la primera, "Concepción de la diversidad", la educación primaria obtiene una puntuación mayor (Me= 3.4, IQR= 1) que los docentes de educación secundaria, mostrando que tienen una mejor "Concepción de la diversidad" que los de secundaria. Su nivel significativo es de <0.01, por lo que se pueden establecer relaciones significativas entre la dimensión 1 y la etapa educativa. En la segunda dimensión "Metodología", ambos obtienen una mediana de 3, pero el rango intercuartílico varía, siendo el de primaria 1.35 y el de secundaria 1.2, estableciendo un valor significativo en <0.01. De esta manera, se aprecia que los de primaria volvieron a puntuar por encima de los de secundaria. En la tercera dimensión, "Apoyos", los docentes de primaria puntuaron por encima (Me= 2.4, IQR= 1) que los de secundaria (Me= 2.2, IQR= 0.8), estableciendo que los docentes escolares tienen mejor percepción de los elementos de apoyo que los de instituto; además se establece una relación significativa ($p = 0.01$) entre esta dimensión y la etapa educativa en la que se encuentran. Por último, la dimensión cuatro "Participación comunitaria" aparecen diferencias entre las etapas, puesto que la de primaria obtiene una puntuación ligeramente más alta (Me= 3.8 IQR= 0.8) que los de secundaria (Me= 3.6, IQR= 1). El valor significativo de esta diferencia no es suficiente para establecer una relación entre la dimensión y la etapa educativa.

En la Tabla 18 y en la Figura 8 aparecen representadas las relaciones entre las diferentes dimensiones del CEFI-R y los rangos de edad. En un primer análisis, se aprecian correlaciones significativas en tres de las cuatro dimensiones.

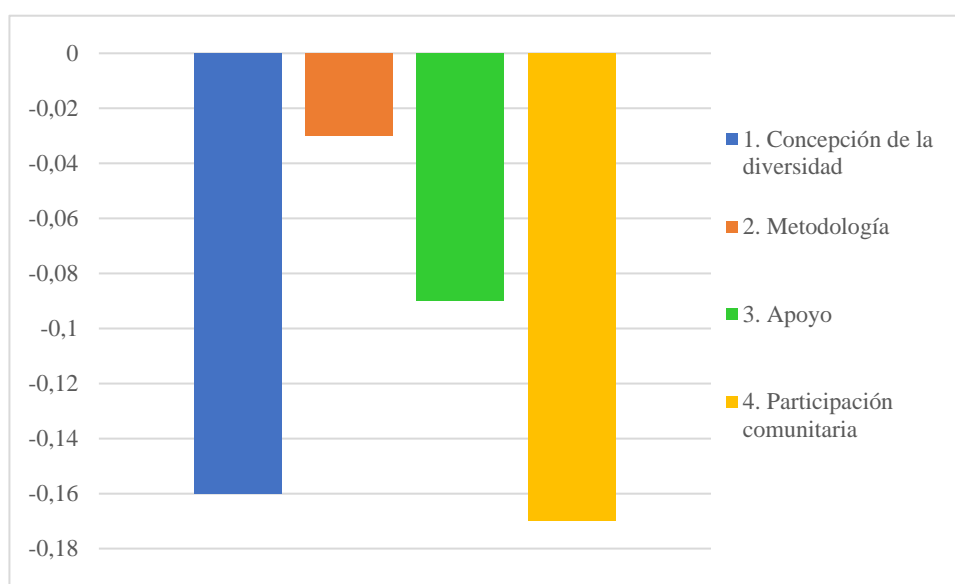
Tabla 18. Correlaciones entre las dimensiones y los grupos de edad (N=961)

| Dimensiones | Edad (<i>p</i>) <i>p</i> |
|--------------------------------|----------------------------|
| 1. Concepción de la diversidad | -0.16 (<0.01**) |
| 2. Metodología | -0.03 (0.26) |
| 3. Apoyo | -0.09 (<0.01) |
| 4. Participación comunitaria | -0.17 (<0.01**) |

Nota: Me: valor de la mediana, IQR: rango intercuartílico. Los valores se obtuvieron con la escala Likert, con un rango de 1-4, donde 1 es "muy en desacuerdo", 2: "en desacuerdo", 3: "de acuerdo", 4: "muy de acuerdo".

En la primera dimensión, la correlación tiene un carácter inverso y significativo ($\%=-0.16, p=<0.01$), al igual que la dimensión 3 ($\%=-0.09, p<0.01$) y la dimensión 4 ($\%=-0.17, p=<0.01$). Esto supone una relación significativa, en la que cuanto mayor sea el profesor, más bajas serán las puntuaciones de estas categorías, teniendo una peor visión y percepción de esas categorías. En el caso de la dimensión 2, aparece una correlación inversa también, pero no significativa ($\%=-0.03, p=0.26$).

Figura 7. Representación visual de las correlaciones entre edad y las dimensiones del CEFI-R



Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran que los profesores de secundaria se sentían menos preparados que los de primaria con la formación inicial, además de presentar una peor percepción de la formación continua y menor predisposición a la asistencia a cursos de formación de educación inclusiva. Se puede concluir que los profesores, en general, necesitan una mejor calidad de preparación inicial, con más tiempo dedicado a la educación inclusiva y a cómo tratar con el alumnado con NEE, con un carácter más práctico de lo que es hasta ahora. En vista de la etapa educativa, es necesario mejorar en concreto la preparación de los docentes de secundaria.

En cuanto a las dimensiones del cuestionario CEFI-R, los docentes de primaria obtuvieron una puntuación mucho más alta en las tres primeras categorías, (1) "Concepción de la diversidad", (2) "Metodología y (3) "Apoyos", teniendo una mejor percepción de ellas que los docentes de primaria. Además, en la cuarta categoría "Participación comunitaria" también obtuvieron puntuaciones más altas, pero, a diferencia de las tres primeras dimensiones, esta no tuvo correlación significativa. Por tanto, existe una asociación entre las tres primeras categorías y la etapa educativa docente.

Como conclusiones de este artículo, la formación continua es fundamental para el desarrollo de los conocimientos en educación inclusiva. y además es esencial para la construcción de un ambiente de diversidad que beneficie a todos. Una mejora de la formación inicial en los docentes de los institutos podría derivar en una mejor percepción de la diversidad; como declara la literatura, uno de los factores fundamentales en la construcción de la personalidad del docente es la actitud, que a su vez está influenciada por la formación que ha recibido; adicionalmente, estas medidas aumentarían la autopercepción docente, mejorando su autoestima y efectividad en la aplicación en el aula.

Las aplicaciones prácticas del estudio van enfocadas al aumento del apoyo a los docentes, con más flexibilidad en la actuación dentro del currículum docente, además del aumento de las opciones de formación continua, incrementando el número de talleres, guías y grupos de apoyo entre profesores.

4.1.4. Artículo 4. Relación entre las etapas educativas y la formación de los docentes en la comunidad de Extremadura

Objetivo

El propósito de este documento fue el análisis las percepciones del profesorado sobre la inclusión diferenciando entre las diferentes etapas educativas, comprobando si en función de la etapa educativa en la que se encuentre el docente condiciona la formación en educación inclusiva.

Participantes

La muestra estaba compuesta por 1098 profesores en activo que trabajaban en escuelas públicas de la Comunidad de Extremadura. El 42.9% (N= 417) impartían docencia en educación primaria, el 37% (N=406) lo hacían en educación secundaria, y el 20.1% (N=221) trabajaba en educación infantil. El 31.9 % (N=350) eran hombres y el 68.1% (N=748) eran mujeres; la mediana de los años de experiencia docente fue de 16 (IQR=16). Los datos sociodemográficos se muestran en la Tabla 4.

Procedimientos y medidas

Para recabar la muestra, se usó un método no-probabilístico basado en conveniencia. Para acceder a ella, se usó el listado del Ministerio de Educación y Empleo del Gobierno Regional de Extremadura. El proceso duró desde septiembre de 2021 a julio de 2022. Se cogieron las direcciones, correo electrónico y el número de teléfono de aquellos centros que ofertaban educación primaria o secundaria en la región. El procedimiento consistió en el envío de un correo electrónico con el objetivo del estudio, el consentimiento informado y el formulario vía Google Forms. Se eligió una forma telemática de cuestionario porque permitía el almacenamiento de todas las respuestas en la misma base de datos, facilitando el proceso.

El cuestionario estuvo compuesto por preguntas sociodemográficas, tres preguntas dicotómicas acerca de su formación continua e inicial, además del cuestionario CEFI-R. El tiempo estimado de participación en el estudio no fue más de 10', comprendiendo todos los cuestionarios. La descripción de los elementos del correo electrónico es la siguiente:

- Datos sociodemográficos: se obtuvieron de un cuestionario sociodemográfico que contenía el género, edad, tipo de trabajo, etapa educativa, localización del centro de educación y los años de experiencia.
- Percepción de los profesores sobre su preparación en educación inclusiva: consistía en tres preguntas dicotómicas: (1) ¿Crees que te prepararon de manera adecuada en tu formación inicial para responder a las necesidades de la diversidad de tus estudiantes?, (2) ¿La preparación continua te ha ayudado a responder de manera efectiva a las necesidades de tus estudiantes con diversidad?, (3), ¿Estarías dispuesto a asistir a formaciones sobre educación inclusiva?
- Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión (CEFI-R): en este cuestionario, se disponen 4 categorías que comprenden 19 ítems: (1) "Concepción de la diversidad", relacionado con la percepción del concepto de diversidad (cinco ítems), (2) "Metodología", que mide aspectos relacionados con el diseño y desarrollo de un currículum adaptado e inclusivo (cinco ítems), (3) "Apoyos", que mide la percepción y el rol del profesor en el apoyo al alumnado con NEE (cuatro ítems), (4) "Participación comunitaria", que mide la colaboración entre todos los elementos principales de la educación (cinco ítems). La fiabilidad y validez de este cuestionario ha sido comprobado con un resultado bueno, 0.79, considerando de 0.6 a 0.7 aceptable y de 0.70 a 0.9 excelente (Nunnally & Bernstein, 1994).

Análisis estadístico

Para la realización del análisis estadístico, se usó el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (*Statistical Package for Social Sciences*) (*SPSS*), (Versión 23, IBM SPSS, Chicago, IL, USA). Para determinar si los datos seguían una distribución normal, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Se determinó que no eran datos normales ($p=0.000$), por lo que posteriormente se eligieron pruebas no-paramétricas. La fiabilidad de cada dimensión del trabajo se calculó usando el coeficiente de Alfa Cronbach. Las diferencias entre las tres preguntas dicotómicas sobre la preparación inicial y continua en inclusión en relación con la etapa educativa fueron analizadas usando la prueba de Chi cuadrado. También se empleó la corrección de Bonferroni para establecer $p \leq 0.016$ después de la

prueba de Krustall-Wallis, que se usó para analizar las diferencias entre las puntuaciones de las dimensiones del CEFI-R y su relación con la etapa educativa. Las relaciones de cada dimensión con los diferentes grupos de edad se examinaron por medio del Rho de Spearman.

Resultados

Preguntas dicotómicas

Las respuestas a las tres preguntas dicotómicas sobre la percepción de la formación inicial y continua se muestran en la Tabla 19 y representada visualmente en la Figura 9.

En la pregunta 1, las respuestas en general fueron negativas, estableciendo que la formación inicial no fue suficiente para responder adecuadamente ante la diversidad en las aulas (%= 75, N = 824). Atendiendo a las etapas educacionales, los docentes de educación infantil tienen un menor porcentaje de respuestas negativas (%=70.1, N = 155) que los docentes de primaria (%= 74.7, N = 352) y los de secundaria (%=78.1, N = 317). En esta ocasión, el p valor no se considera significativo dado que $p = 0.088$, el valor de significación ha de ser 0.05 como mínimo.

Tabla 19. Distribución de las respuestas a las tres preguntas dicotómicas según la etapa educacional (N=1098)

| | | | Sí | No | <i>p</i> |
|--|----------------------|-------|------------|------------|-----------|
| Pregunta 1. ¿Crees que te prepararon de manera adecuada en tu formación inicial para responder a las necesidades de la diversidad de tus estudiantes? | | | | | |
| Etapa educacional | Educación Infantil | N (%) | 66 (29.9) | 155 (70.1) | 0.088 |
| | Educación Primaria | N (%) | 119 (25.3) | 352 (74.7) | |
| | Educación Secundaria | N (%) | 89 (21.9) | 317 (78.1) | |
| | Total | N (%) | 274 (25) | 824 (75) | |
| Pregunta 2. ¿La preparación continua te ha ayudado a responder de manera efectiva a las necesidades de tus estudiantes con diversidad? | | | | | |
| Etapa educacional | Educación Infantil | N (%) | 171 (77.4) | 50 (22.6) | < 0.031* |
| | Educación Primaria | N (%) | 374 (79.4) | 97 (20.6) | |
| | Educación Secundaria | N (%) | 292 (71.9) | 114 (28.1) | |
| | Total | N (%) | 837 (76.2) | 261 (23.8) | |
| Pregunta 3. ¿Estarías dispuesto a asistir a formaciones sobre educación inclusiva? | | | | | |
| Etapa educacional | Educación Infantil | N (%) | 213 (96.4) | 8 (3.6) | < 0.001** |
| | Educación Primaria | N (%) | 432 (91.7) | 39 (8.3) | |
| | Educación Secundaria | N (%) | 330 (81.3) | 76 (18.7) | |
| | Total | N (%) | 975 (88.8) | 123 (11.2) | |

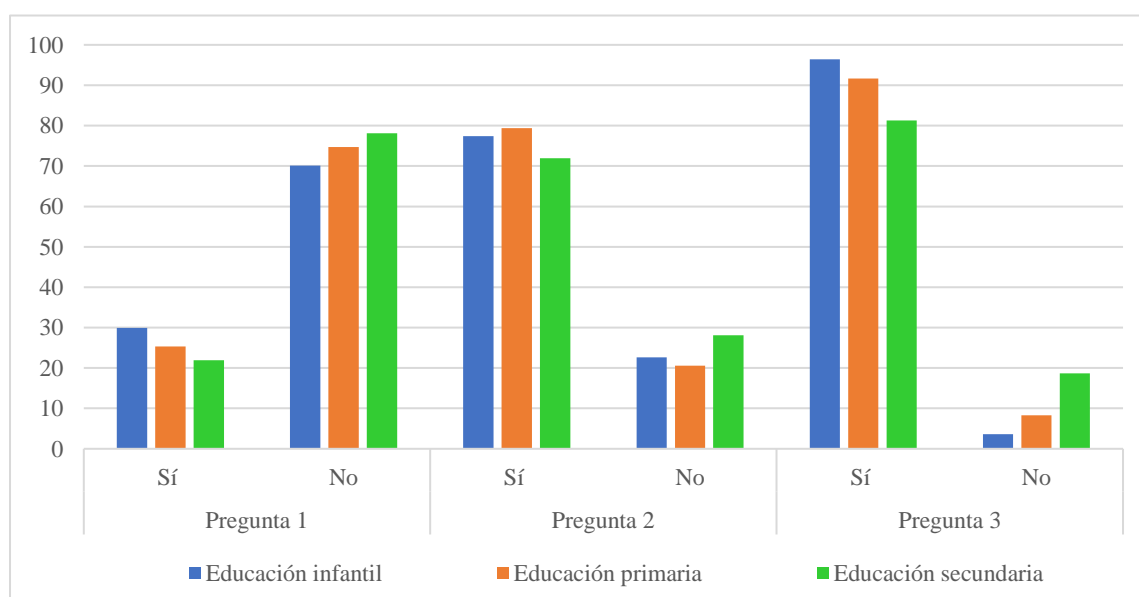
Nota: los p-valores están marcados cuando son significativos. p: Chi cuadrado de Pearson. La correlación es significativa cuando **p<0.01, *p <0.05.

Atendiendo a la segunda pregunta dicotómica, las respuestas fueron en su mayoría afirmativas (%=76.2, N=837), mostrando que la formación continua que han recibido sirve de gran ayuda como complemento a la inicial para hacer frente a la diversidad. Según la etapa educativa de los docentes, existen diferencias. Los docentes de educación primaria responden afirmativamente en un porcentaje mayor (%=79.4, N=374) que los docentes de infantil (%=77.4, N=171) y los profesores de secundaria (%= 71.9, N = 292). La diferencia es significativa, estableciendo relación entre la etapa educativa y la percepción de la

formación continua, puesto que el p valor es $< 0.01^{**}$. Los docentes de primaria son los que más perciben que la formación continua les ayuda a mejorar a la hora de tratar con la diversidad, seguidos por los maestros de educación infantil.

Por último, la tercera pregunta dicotómica, recibió más respuestas afirmativas que negativas ($\%=88.8$, $N = 975$), declarando que la mayoría del cuerpo docente está dispuesto a continuar su formación en materia inclusiva. Según las categorías, los docentes de infantil tienen una predisposición casi plena a la hora de seguir formándose, puesto que un 96.4% ($N = 213$) respondió de forma afirmativa. Los docentes de primaria tienen mejor predisposición ($\%=91.78$ $N = 432$) que los de secundaria ($\%=81.3$, $N = 330$), aunque peor que los de infantil. El valor de la significación de este parámetro es muy alto, siendo $<0.01^{**}$, por lo que muestra que los docentes de infantil están más dispuestos que los de secundaria a formarse en educación inclusiva de manera continua, estableciendo relación entre esta pregunta y la etapa educativa.

Figura 8 . Representación visual de las respuestas a las preguntas dicotómicas según la etapa educativa



Cuestionario CEFI-R

La siguiente Tabla 20 muestra las puntuaciones para las cuatro dimensiones del cuestionario CEFI-R, incluyendo la mediana y el rango intercuartílico.

Tabla 20. Análisis descriptivo y diferencias de cada dimensión en relación con la etapa educativa (N=1098)

| Dimensiones | Total | Etapa educativa | | | <i>p</i> |
|--------------------------------|-----------|--------------------|--------------------|----------------------|----------|
| | Me (IQR) | Educación Infantil | Educación Primaria | Educación Secundaria | |
| 1. Concepción de la diversidad | 3.2 (1.6) | 3.2 (1) | 3.2 (1.2) | 3 (1.2) | <0.001* |
| 2. Metodología | 3 (1.2) | 3 (1) | 3 (1.2) | 3 (1.2) | 0.003* |
| 3. Apoyos | 2.4 (1) | 2.6 (0.8) | 2.4 (1) | 2.2 (0.8) | 0.001* |
| 4. Participación comunitaria | 3.8 (1) | 3.8 (0.8) | 2.8 (1) | 3.6 (1) | 0.003* |

Nota: Me: valor de la mediana, IQR: rango intercuartílico. Los valores se obtuvieron con la escala Likert, con un rango de 1-4, donde 1 es "muy en desacuerdo", 2: "en desacuerdo", 3: "de acuerdo", 4: "muy de acuerdo".

Tras analizar los datos, se encuentran diferencias significativas en todas las dimensiones del cuestionario. En la primera, "Concepción de la diversidad", la educación infantil obtiene la misma mediana que la educación primaria (Me= 3.2), aunque su rango intercuartílico varía. En infantil, este rango es ligeramente inferior (IQR= 1) que el de los docentes de primaria (IQR=1.2). Ambos puntúan más alto que los docentes de secundaria (Me=3, IQR=1.2). Existen diferencias significativas entre los docentes de secundaria y de infantil ($p=0.004$) y primaria ($p<0.001$). En la segunda dimensión "Metodología", las tres etapas puntúan una mediana de 3, pero el rango intercuartílico varía, siendo el de infantil 1, el de primaria 1.2 y el de secundaria 1.2; aparecen diferencias significativas entre los docentes de secundaria y los de infantil ($p<0.001$). En la tercera dimensión, "Apoyos", los docentes de infantil puntuaron por encima (Me= 2.6, IQR= 0.8) que los de primaria (Me= 2.4, IQR= 1) y los de secundaria (0.8), estableciendo que los docentes infantiles tienen mejor percepción de los elementos de apoyo que los de escuelas e institutos; además se establecen diferencias significativas entre los de instituto y los de infantil ($p<0.001$) entre esta dimensión y la etapa educativa en la que se encuentran. Por último, la dimensión cuatro "Participación comunitaria" aparecen diferencias entre las etapas, puesto que la de infantil obtiene una puntuación más alta (Me= 3.8 IQR= 0.8) que los de secundaria (Me= 3.6, IQR= 1) y los de primaria (Me=2.8 IQR=1). También aparecen diferencias significativas entre secundaria e infantil ($p=0.001$) y educación primaria ($p= 0.009$).

En la Tabla 21, se establecen las correlaciones entre las dimensiones del cuestionario y los grupos de edad, obtenidas tras aplicar la prueba Rho de Spearman.

Tabla 21. Correlaciones entre las dimensiones del CEFI-R y la edad de los docentes (N=1098)

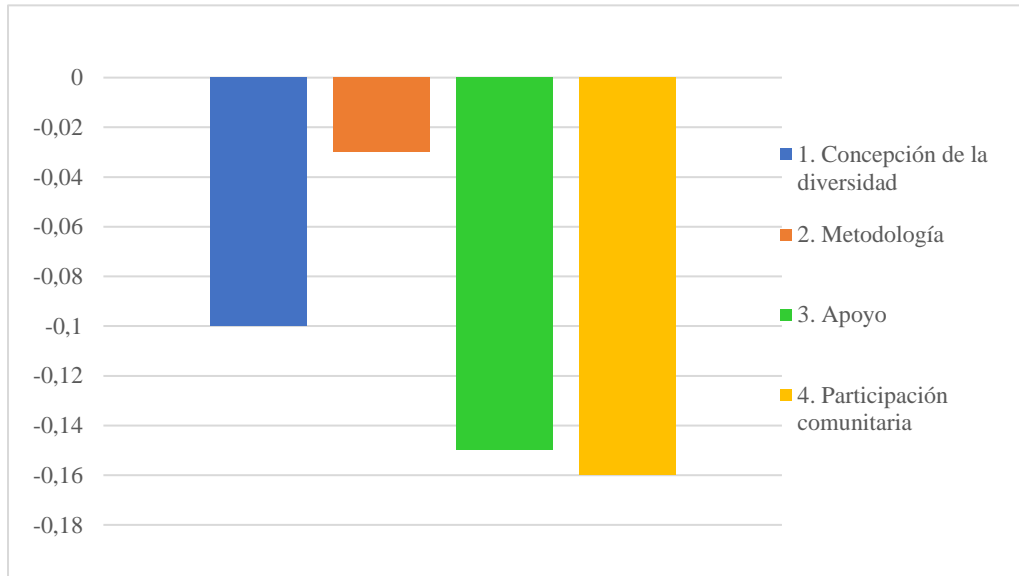
| Dimensiones | Edad de los docentes p (p) |
|--------------------------------|---|
| 1. Concepción de la diversidad | -0.10 (<0.001**) |
| 2. Metodología | -0.03 (0.317) |
| 3. Apoyo | -0.15 (<0.01**) |
| 4. Participación comunitaria | -0.16 (<0.01**) |

Nota: La correlación es significativa en el * $p < 0.016$. Los valores se obtuvieron con la escala Likert, con un rango de 1-4, donde 1 es "muy en desacuerdo", 2: "en desacuerdo", 3: "de acuerdo", 4: "muy de acuerdo".

En el estudio de la relación entre los grupos de edad y las dimensiones del cuestionario, se aprecia que existen correlaciones significativas. En la dimensión 1, 3 y 4, aparece una correlación inversa con $p < 0.001$, significando esto que a medida que aumentan la edad de los docentes, la percepción de las categorías "Concepción de la diversidad", "Apoyos" y "Participación comunitaria" disminuye, obteniendo peores puntuaciones. En la Figura 10, aparecen representadas visualmente las correlaciones y sus diferencias.

Figura 9.

Representación visual de las correlaciones entre las dimensiones y los grupos de edad.



Conclusiones

Tras los resultados obtenidos, se puede determinar que la etapa educacional en la que se encuentre el docente sí determina la formación recibida, así como su percepción de la diversidad. En general, la formación en materia inclusiva de los docentes es peor de la que se espera, no dedicándole ni el espacio que se merece ni el tiempo necesario para que después, en las aulas, se desarrollen con soltura. Es necesario que los docentes, independientemente de la etapa educativa, reciban formación de manera continuada (en forma de guías, talleres, cursos, grupos de apoyo docente) para suplir las carencias de la formación inicial y actualicen sus conocimientos.

En concreto, los docentes que más deberían recibir estas formaciones son aquellos que estén en la educación secundaria, puesto que es el grupo que peor percepción tiene de su formación y el que tiene puntuaciones más bajas en las dimensiones del CEFI-R. Por otro lado, otro grupo en el que se debería incidir, son los profesores más longevos, ya que como muestran los resultados, cuanto más edad tengan los profesores, más bajas son las puntuaciones de tres de las cuatro dimensiones, estableciendo una peor percepción de la educación inclusiva que aquellos más jóvenes.

5. Discusión

Relacionado con la percepción de la formación docente hacia la educación inclusiva, los resultados obtenidos en relación con la percepción de la formación en general muestra que no creen que hayan recibido la formación suficiente para afrontar la diversidad en el aula. De acuerdo con estos resultados, la literatura científica muestra que son muchos los profesores que no tienen la confianza ni las competencias suficientes para lidiar con el alumnado que tiene necesidades especiales (Navarro, 2015; Ríos, 2009; Sharma & Jacobs, 2016; Vélez-Clavo et al., 2017). Muchos de estos docentes que consideran insuficiente su formación inicial, declara que es necesario un cambio en el currículo de los docentes, puesto que se dedica más tiempo a la teoría, centrada en hacer modificaciones al currículo escolar para adaptarla a los estudiantes, que en aspectos prácticos para desarrollar la inclusión dentro del aula, además de la necesidad de relacionarse con alumnado con estas características (Coates, 2012; Forlin, 2012; Navarro-Montaña et al., 2020). La formación inicial es uno de los factores que determinan la actitud de los docentes respecto a la educación inclusiva, por lo que si esta es insuficiente, es probable que los docentes tengan una predisposición negativa hacia el alumnado con NEE (Collado-Sanchis et al., 2020).

Por otro lado, se cuestionó si la formación continua, posterior a la inicial, les había resultado de ayuda para mejorar sus habilidades respecto a las necesidades de los estudiantes con NEE. Esta pregunta dicotómica estableció que, en su gran mayoría, les había ayudado, poniendo de manifiesto la importancia de la formación continua en educación inclusiva para mejorar las competencias de los docentes, y así también mejorar las condiciones del alumnado con NEE. Este tipo de formación supone una especie de parche para las faltas de la formación inicial en materia inclusiva, ya que les aporta herramientas pedagógicas y metodologías didácticas actualizadas para abordar la inclusión y la diversidad dentro del aula. En línea con estos resultados, Arnaiz Sánchez et al., 2021 establece la necesidad de esta formación de carácter continuo, aunque sería más efectiva la modificación de los contenidos impartidos en la formación inicial de los docentes. Otros autores declaran que aquellos que recibieron alguna formación más allá de la inicial, es más consciente y tiene más en cuenta a los estudiantes con NEE que aquellos que no (Velásquez Uribe et al., 2016).

Por último, en la tercera pregunta dicotómica, se cuestiona la predisposición de los docentes a asistir a cursos de educación inclusiva, con un porcentaje mayoritariamente afirmativo. Estos resultados están en línea con lo hallado en otras investigaciones, que afirman que en general, la actitud y la predisposición a la formación en educación inclusiva es positiva (Herrera et al., 2018; Maaranen et al., 2019; Solís et al., 2019).

Para contrarrestar este pésimo resultado, es muy importante que se corrija la formación inicial de los docentes, aumentando su calidad y tiempo dedicado a la educación inclusiva, con el objetivo de aportarles una mayor confianza en sí mismos, más competencias, herramientas y recursos para que así puedan desarrollar un clima diverso en el aula y de esta manera interactuar de forma efectiva con el alumnado que presentan diversidad. Proporcionándoles todas estas herramientas, aumentaría su sentido de efectividad; y adicionalmente, si aumenta el tiempo de práctica y de interacción con los estudiantes que precisan de atención especial, mejoraría su actitud y su percepción hacia estos (Ahsan et al., 2012; Alnahdi & Schwab, 2021; de Boer et al., 2011; Desombre et al., 2018; Radojlovic et al., 2022; Savolainen et al., 2022).

En cuanto a la evaluación de la preparación docente en educación inclusiva, se utilizó el cuestionario CEFI-R. Los resultados generales muestran que los docentes están dispuestos a trabajar de manera paralela con otros especializados y con un carácter inclusivo, de acuerdo con lo encontrado en otros artículos (García-García et al., 2020; Tuncay & Kizilaslan, 2021). En la dimensión 2, "Metodología", aquellos docentes que no percibían que la formación continua les había ayudado a mejorar la interacción con el alumnado con NEE, obtuvieron una puntuación mucho menor en esta categoría. Contrasta con lo encontrado en otros estudios, que establecen que una adecuada planificación y el uso de metodologías flexibles son acertadas para resolver las necesidades de la diversidad (Granada Azcárraga et al., 2020; Infante, 2010). La tercera dimensión, "Apoyos", fue la que obtuvo puntuaciones más bajas; resaltando la importancia de la colaboración entre especialistas y docentes generales para promover un desarrollo adecuado de la diversidad. En la cuarta dimensión "Participación comunitaria", los profesores puntuaron más alto; de acuerdo con otros estudios, esto significa que las escuelas es el lugar donde la comunidad se involucra más, teniendo una mejor predisposición hacia la diversidad y la educación inclusiva, obteniendo mejores resultados académicos (Arnaiz Sánchez et al., 2021; Mondragón Barrera, 2014; Solís et al., 2019).

Atendiendo a los resultados obtenidos en cuanto a la percepción de la formación en relación con la etapa educativa, existen diferencias entre estas. Las puntuaciones obtenidas respecto a la formación inicial, continua y la predisposición a la formación en materia inclusiva, reportan una peor formación de los docentes de educación secundaria en comparación con sus compañeros de primaria y educación infantil. Estos resultados están en línea con lo encontrado en otros estudios que manifiestan la importancia de mejorar la preparación de los docentes de secundaria más específicamente (Navarro-Montaña et al., 2020; Velásquez Uribe et al., 2016).

Otros estudios resaltan la gran necesidad de mejorar la preparación inicial de estos profesores y proveerles suficientes herramientas pedagógicas para que diseñen una intervención efectiva en el aula con el alumnado que presente NEE (Colmenero Ruiz et al., 2015; Torres González, 2010). De manera opuesta, Arnaiz Sánchez et al., no encuentra diferencias significativas en esta percepción de la formación, con la etapa educacional en como condicionante. Anteriormente se han publicado estudios en los que se ha encontrado que los docentes de primaria tienen mejor formación continua que los de secundaria, probablemente debido a que este grupo tiene un mayor número de recursos a su alcance (Alfageme-González et al., 2017; González Fernández, 2011).

En general, si diferenciamos entre la formación inicial y continua, todos los grupos tienen una percepción negativa de la formación inicial, declarando que no es suficiente para afrontar a la diversidad, aunque la formación continua sí les proporciona mejores resultados para desarrollar la educación inclusiva en las aulas y además, todos están dispuestos a seguir formándose, aunque menos en aquellos docentes de secundaria.

También se realizó el cuestionario CEFI-R para el análisis de la percepción de la formación docente sobre la etapa educativa en la que se encuentra el profesorado. En las tres primeras dimensiones "Concepción de la diversidad", "Metodología" y "Apoyos", los discentes de educación primaria tuvieron una puntuación mayor, representando diferencias significativas. En la cuarta dimensión "Participación de la comunidad", también obtuvo mejores resultados, pero estos no fueron significativos, estableciendo que, en una vista general, el profesorado de educación primaria tiene una mejor percepción de la diversidad que los de secundaria. También se encontraron diferencias significativas en las dimensiones del cuestionario cuando se compararon a los discentes de educación infantil

con los de educación secundaria, obteniendo los primeros una mejor puntuación, ergo mejor “Concepción de la diversidad”.

Estos resultados van en línea con lo obtenido en otros estudios que concluyen que los instructores de infantil y primaria tienen una actitud más positiva que los de secundaria (Chiner, 2011; Nicasio García & Alonso, 1985; Suriá Martínez, 2012). Por el contrario, un estudio establecía una mejor percepción de las habilidades del profesorado en secundaria (Ahsan et al., 2012), aunque esto puede deberse a que los discentes de esta etapa educativa le dan más importancia a los objetivos y contenidos mínimos curriculares en lugar de a las competencias transversales, teniendo como prioridad lo mínimo establecido que los propios estudiantes (Garzón Castro et al., 2016). También, en línea con lo obtenido, los docentes de primaria tienen una mejor concepción de los apoyos que los de secundaria (Rojo-Ramos et al., 2021).

Puede decirse que el profesorado no está completamente a favor de la colaboración con los docentes de apoyos o especialistas. En contraposición con esto, la literatura científica apoya que la inclusión de un discente de apoyo en una clase normal genera múltiples beneficios, facilitando la programación y las metodologías utilizadas según las necesidades del grupo en cuestión; y, además, es más sencillo ofrecer una atención más personalizada e individualizada (Ballús et al., 2001; Espinosa et al., 2019). Por último, en general, en Extremadura puede decirse que los docentes están a favor de la participación de todos los agentes relacionados con el alumnado en el proceso de educación inclusiva, entre los que se encuentran padres, docentes, el cuerpo técnico escolar, las instituciones, etc.

Relacionado con la diferencia entre sexos en la percepción de la formación docente, los resultados muestran que, respecto a la percepción de la formación, no existen diferencias significativas, aunque parece que en general, el género femenino confía más en sus habilidades y expresan menos necesidad de formación en esta materia. Esto coincide con los resultados encontrados en el estudio de Sevilla Santo et al., (2018), en el que no obtiene relaciones significativas entre género y formación en educación inclusiva, al igual que Azorín Abellán en 2014. En la tercera pregunta dicotómica, se discute la predisposición a seguir formándose en educación inclusiva. Los resultados muestran que tampoco existe una diferencia entre sexos, aunque son los hombres los que obtienen una predisposición más alta.

Tras la utilización del cuestionario CEFI-R, no se encontraron diferencias significativas respecto al género de los docentes.

Lo que no puede negarse, es que existe una diferencia entre el número de docentes de un género y otro. Más de la mitad de los docentes de los estudios, cerca de los dos tercios de la población, son mujeres y predominan en todas las etapas educativas. Aunque no existan diferencias en la percepción de la preparación y percepción de la educación inclusiva, los estudios muestran que es un continuo en todas las etapas educativas (Carrington & Skelton, 2010).

Atendiendo a los resultados obtenidos sobre la experiencia docente y edad, los resultados arrojan una relación inversa en las dimensiones del cuestionario CEFI-R, concretamente en las dimensiones (1) "Concepción de la diversidad", (3) "Apoyos" y (4) "Participación comunitaria" con un alto nivel de significación, estableciendo que aquellos profesores más longevos y con mayor bagaje de experiencia, experimentan una peor percepción de la diversidad puesto que puntuaron más bajo en esas dimensiones. En línea con estos resultados aparecen los estudios de González-Gil et al., y Rojo-Ramos et al., determinando que aquellos profesores más mayores y con más años de experiencia se sentían menos preparados para la educación inclusiva.

Por otro lado, la literatura encontró que los profesores más noveles tienen una confianza menor que aquellos que tenían diez o más años de experiencia, lo que sugiere que es necesario poner el foco de formación en aquellos docentes con menos de cinco años de experiencia y en aquellos que tengan muchos, que de igual manera, no se sienten preparados para afrontar las necesidades de la diversidad (Aldabas, 2020; Zagona et al., 2017). Otro estudio llevado a cabo con el CEFI-R, mostró que aquellos individuos con menos de 30 años tenían menos puntuación en la dimensión de políticas educacionales, mientras que en aquellos que tenían 50 años o más tenían más puntuación en liderazgo y más bajo en recursos y apoyo; en relación con los años de experiencia, encontraron relaciones significativas entre más años de experiencia y la política educativa y administrativa, lo cual podría sugerir que aquellos con más años de experiencia conocerían más los tejemanajes administrativos y el funcionamiento del sistema educativo; y por último, una relación negativa entre los recursos y el apoyo, lo que significa una opinión crítica acerca de la falta de recursos en el aula (Arnáiz Sánchez, 2000; González-Gil et al., 2013).

6. Fortalezas, limitaciones, líneas futuras y transferencia onclusiones

6.1 Fortalezas

1. Se tuvieron en cuenta las percepciones del profesorado en todas las etapas educativas hasta secundaria.
2. Se utilizaron herramientas con una validez y fiabilidad demostradas para la evaluación de la preparación docente en temas de inclusión (cuestionario CEFI-R).
3. Entre las variables utilizadas, se han incluido varias que no se han usado frecuentemente en la literatura científica, como el tipo de contrato que tiene el docente.

6.2. Limitaciones

1. Se utilizaron métodos de muestreo que no eran aleatorizados, de manera que no existe una objetividad que permita extrapolar los resultados.
2. La muestra es íntegramente de Extremadura, por lo que es posible que en otras comunidades/países los resultados sean diferentes debido a las leyes que tiene cada comunidad o país.
3. No se incluyeron preguntas sobre los contenidos específicos que cursaron en la formación inicial o la continua, por lo que no se conocen los contenidos que podrían mejorar la preparación para la educación inclusiva.
4. El diseño de los estudios no permite establecer relaciones causa-efecto.
5. Se usaron cuestionarios online para recabar los datos.

6.3. Líneas futuras

1. Extender la muestra a nivel nacional para evitar factores socioculturales que condicionen la muestra.
2. Incluir en la muestra a docentes de más niveles educativos, como los posteriores a la secundaria.
3. Incluir preguntas sobre los contenidos concretos de los cursos inicial y continuos, de manera que se conozcan cuáles son los contenidos que mejoran la preparación para la educación inclusiva.
4. Realizar el muestreo mediante un método aleatorio, para identificar mejor las correlaciones del estudio.
5. Buscar asociaciones entre el CEFI-R y las preguntas dicotómicas.

6.4. Transferencia

1. Tras los resultados del estudio es importante tener en cuenta a los docentes que peor formación y percepción de la diversidad tienen para mejorar su formación y su actitud, en concreto aquellos profesores de secundaria con más años de experiencia y más edad.
2. Arroja luz sobre la realidad actual de las necesidades de los profesores y su situación en el contexto extremeño, de manera que se pueden tomar acciones para mejorar las condiciones tanto del alumnado como de los docentes.

7. Conclusiones

Ante la necesidad de conocer la percepción de la formación docente relacionada con la inclusión y sus actitudes hacia esta, elemento de elevada importancia para mejorar la calidad docente especialmente en materia de inclusión, exponen las siguientes conclusiones:

Tabla 22. Resumen de objetivos, hipótesis y conclusiones de los artículos.

| OBJETIVO | HIPÓTESIS | CONCLUSIONES |
|---|--|--|
| O.G.: Analizar la percepción y las necesidades de la formación inicial y continua en materia inclusiva de los docentes extremeños en activo de las distintas etapas educativas por medio del cuestionario CEFI-R para extraer información sobre el estado actual de la educación, en función de diferentes variables demográficas. | H.G.: Las necesidades de formación sobre la preparación en cuanto a la educación inclusiva y a la atención a la diversidad varían según las características demográficas del docente y la etapa educativa en la que se encuentre el docente en Extremadura. | Una vez analizados los datos obtenidos se comprueba que las características demográficas del docente y la etapa educativa influyen en las necesidades de formación sobre la preparación en cuanto a la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Por tanto, la hipótesis general se cumple en su totalidad. |
| O.E.1: Medir las percepciones de profesores españoles de secundaria acerca de su preparación para hacer frente a la educación inclusiva, investigando si | H.E.1: Existen diferencias significativas entre géneros en la percepción de la formación inicial y continua en educación inclusiva y su predisposición a asistir a | A pesar de que los resultados del cuestionario CEFI-R muestran diferencias en las puntuaciones, estas no son significativas, por lo que no se asocia el sexo con la percepción de la |

| | | |
|---|---|---|
| <p>existen diferencias según género.</p> | <p> cursos sobre esta, siendo el género femenino el que tenga puntuaciones más altas que los hombres en todas las dimensiones del CEFI-R.</p> | <p> formación. Por lo tanto, no se cumple la H.E.1. Sin embargo, las mujeres sí tienen una mayor predisposición a asistir a cursos formativos, aunque la diferencia no fue significativa.</p> |
| <p>O.E.2.: Investigar si existen relaciones entre la percepción de la preparación de los docentes en educación inclusiva y su edad y años de experiencia profesional.</p> | <p>H.E.2: La edad y la experiencia de los docentes extremeños influyen sobre la percepción de su formación en educación inclusiva.</p> | <p> Los resultados confirman que la H.E.2 se cumple parcialmente, apareciendo relaciones significativas entre las dimensiones 1, 3 y 4 y los años de experiencia docente y edad. Sin embargo, no se observó una relación significativa entre la dimensión 2 y los años de experiencia y la edad.</p> |
| <p>O.E.3.: Analizar la percepción sobre la preparación de los profesores para la educación inclusiva e investigar si existen relaciones entre primaria y secundaria en estas percepciones.</p> | <p>H.E.3.: Los docentes de educación secundaria tendrán puntuaciones más altas en el CEFI-R que los profesores de primaria, de manera que estos últimos sienten que están mejor preparados para afrontar la diversidad, además de una mejor predisposición a la hora de seguir formándose en esta materia.</p> | <p> Los valores obtenidos de los resultados demuestran que los docentes de primaria se sienten mejor preparados para afrontar la diversidad y tienen mejor predisposición a la hora de seguir formándose en esta materia. A pesar de que se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | | <p>dimensiones 1, 2 y 3, fueron los docentes de educación primaria los que presentaron puntuaciones más altas en las 4 dimensiones. Por lo tanto, la H.E.3. no se cumple.</p> |
| <p>O.E.4.: Analizar las percepciones de los profesores sobre inclusión diferenciando entre las diferentes etapas educativas, comprobando si en función de la etapa educativa en la que se encuentre el docente condiciona la formación en educación inclusiva.</p> | <p>H.E.4.: La etapa educativa en la que se encuentre el docente condicionará la percepción de la preparación en materia inclusiva, obteniendo mejores resultados los docentes de educación infantil y primaria que los profesores de secundaria.</p> | <p>Los docentes de educación infantil y primaria obtuvieron puntuaciones más altas en las dimensiones 1, 2 y 3. Sin embargo los docentes de educación primaria obtuvieron la puntuación más baja en la cuarta dimensión. Por lo tanto, la H.E.4 se cumple parcialmente ya que en la cuarta dimensión los docentes en educación secundaria puntuaron más alto que los docentes de educación primaria. Además, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en las 4 dimensiones por lo que la etapa educativa puede condicionar la percepción</p> |

Existe una necesidad de cambio respecto al currículo docente en su formación inicial. Los cambios deben ir enfocados a una mejora de los contenidos y el tiempo destinado a la formación de la educación inclusiva, puesto que las percepciones del cuerpo docente son malas y expresan una falta de recursos, tanto materiales como didácticos. Hay grupos específicos que requieren en mayor medida un aumento de formación.

1. Hombres y mujeres consideran de igual manera que la formación inicial que han recibido no es suficiente. Son conscientes de que se requiere formación adicional y están dispuestos a participar en cursos de formación en educación inclusiva y diversidad.
2. No existen diferencias significativas entre ambos sexos.
3. Las mujeres confían más en sus habilidades y competencias y expresan menos necesidad de formación para responder a la diversidad de sus estudiantes para promover la educación inclusiva.
4. La mayoría de los profesores no se sienten preparados para afrontar de manera efectiva la diversidad de su alumnado con la preparación recibida en la universidad.
5. Un gran número de los docentes considera que la formación continua les ha ayudado a mejorar sus habilidades respecto a la educación inclusiva.
6. Es necesaria la preparación continua para asegurar que todos los docentes tienen recursos suficientes para que sus estudiantes tengan las mismas oportunidades en el aula.
7. La mayoría de los docentes están dispuestos a participar en cursos de formación inclusivos en el futuro.
8. Existen relaciones significativas de carácter inverso entre las dimensiones (1) "Concepción de la diversidad", (3) "Apoyos" y (4) "Participación comunitaria" entre la edad y los años de experiencia, estableciendo que cuanto más mayor sea el docente y más años lleve dando clase, peor será su percepción de esas categorías.

9. Es necesario que las instituciones reflexionen sobre el contenido y las competencias de la educación inclusiva en los contenidos de las formaciones de los profesores.
10. Los docentes de primaria tienen una actitud más positiva que los de secundaria en las dimensiones del cuestionario del CEFI-R
11. Los profesores de secundaria tienen una peor formación que los de educación infantil y primaria, por lo que se debe incidir en la mejora de la calidad formativa de este grupo.

Conclusiones en idioma inglés para optar a la mención internacional

Given the need to know the perception of teacher training related to inclusion and their attitudes towards it, an element of high importance to improve teaching quality, especially in terms of inclusion, the following conclusions were drawn:

Table 23: Summary of objectives, hypotheses and conclusions of articles.

| OBJETIVE | HYPOTHESIS | CONCLUSIONS |
|---|--|--|
| G.O.: O.G.: To analyze the perception and needs of initial and continuous training in inclusive education of active teachers in Extremadura at different educational stages, using the CEFI-R questionnaire to extract information on the current state of education according to different demographic variables. | G.H.: Training needs in preparation for inclusive education and attention to diversity vary according to the demographic characteristics and educational stages of teachers in Extremadura. | Once the data obtained have been analyzed, it was found that the demographic characteristics of the teacher and the educational stage influence the training needs on preparation in terms of inclusive education and attention to diversity. Therefore, the general hypothesis was fully fulfilled. |

| | | |
|--|---|--|
| <p>S.O.1.: To measure Spanish secondary school teachers' perceptions of their preparation to deal with inclusive education, investigating whether there are gender differences.</p> | <p>S.H.1.: There are significant differences between genders in the perception of initial and in-service training in inclusive education and their willingness to attend courses on inclusive education, with females having higher scores than males in all dimensions of the CEFI-R.</p> | <p>Although the results of the CEFI-R questionnaire showed differences in scores, they were not significant; therefore, sex was not associated with the perception of training. Therefore, S.H.1. was not satisfied. However, women had a greater willingness to attend training courses, although the difference was not significant.</p> |
| <p>S.O.2.: To investigate whether there is a relationship between the perception of teachers' preparation for inclusive education and their age and years of professional experience.</p> | <p>S.H.2: The age and experience of teachers in Extremadura influence their perception of training in inclusive education.</p> | <p>The results confirm that S.H.2 is partially fulfilled, with significant relationships appearing between dimensions 1, 3, and 4 and years of teaching experience and age. However, no significant relationship was observed between dimension two, years of experience, and age</p> |
| <p>S.O.3.: To analyze the perceptions of teachers' preparedness for inclusive education and investigate whether there are relationships between</p> | <p>S.H.3.: Secondary school teachers will have higher scores on the CEFI-R than primary school teachers, so that primary school teachers</p> | <p>The values obtained from the results show that primary school teachers feel better prepared to face diversity and have a better predisposition to continuing training in this</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>primary and secondary in these perceptions.</p> | <p>feel they are better prepared to deal with diversity and are more willing to undergo further training in this area.</p> | <p>subject. Although statistically significant differences were obtained in dimensions 1, 2, and 3, primary education teachers presented the highest scores in the four dimensions. Therefore, S.H.3. is not fulfilled.</p> |
| <p>S.O.4.: To analyze teachers' perceptions of inclusion, differentiate between the different educational stages, and check whether training in inclusive education depends on the educational stage of the teacher.</p> | <p>S.H.4.: The educational stage in which the teacher is at will condition the perception of preparation in inclusive education, with better results being obtained by infant and primary school teachers than by secondary school teachers.</p> | <p>Early childhood and primary education teachers obtained higher scores on dimensions 1, 2, and 3. However, primary education teachers obtained the lowest scores on the fourth dimension. Therefore, S.H.4. is partially met because, in the fourth dimension, secondary education teachers scored higher than primary education teachers. Furthermore, statistically significant differences were obtained in the four dimensions; therefore, the educational stage can condition the perception of inclusion training.</p> |

There is a need to change the teacher curriculum during initial teacher training. Changes need to focus on improving the content and time allocated to inclusive education

training, as teachers' perceptions are poor and they express a lack of resources, both material and didactic. Specific groups require increased training to a greater extent.

1. Men and women felt equally that the initial training they received was insufficient. They are aware that additional training is required and are willing to participate in training courses on inclusive education and diversity.

2. There were no significant differences between sexes.

3. Women are more confident in their skills and competences and express less need for training to respond to the diversity of their students to promote inclusive education.

4. Most teachers do not feel prepared to deal effectively with the diversity of their students with the preparation they have received at university.

5. Many teachers feel that in-service training has helped them to improve their skills in inclusive education.

6. Ongoing preparation is required to ensure that all teachers have sufficient resources to ensure that their students have equal opportunities in the classroom.

7. Most teachers are willing to participate in inclusive training courses in the future.

8. There are significant inverse relationships between the dimensions (1) "Understanding diversity", (3) "Support" and (4) "Community participation" between age and years of experience, establishing that the older the teacher is and the more years he/she has been teaching, the worse his/her perception of these categories will be.

9. There is a need for institutions to reflect on the content and competences of inclusive education in teacher training.

10. Primary school teachers had a more positive attitude than secondary school teachers on the dimensions of the CEFI-R questionnaire.

11. Secondary school teachers are less well trained than pre-primary and primary school teachers, so there is a need to focus on improving the quality of training for this group.

Referencias bibliográficas

- Abellán, R. M., de Haro Rodríguez, R., y Frutos, A. E. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de educación inclusiva*, 3(1), 149-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3208385>
- Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns About Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1-20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ975715>
- Ainscow, Mel., y Booth, Tony. (1998). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. Routledge.
- Ainscow, Mel., Booth, Tony., & Dyson. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Aldabas, R. (2020). Special Education Teachers' Perceptions of Their Preparedness to Teach Students With Severe Disabilities in Inclusive Classrooms: A Saudi Arabian Perspective. *SAGE Open*, 10(3). <https://doi.org/10.1177/2158244020950657>
- Alfageme-González, M. B., Nieto Cano, J. M., Alfageme-González, M. B., & Nieto Cano, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles educativos*, 39(158), 148-165. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.158>
- Alnahdi, G. H., & Schwab, S. (2021). Special Education Major or Attitudes to Predict Teachers' Self-Efficacy for Teaching in Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909>

- Arnáiz Sánchez, P. (2000). *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. Educación inclusiva y mejora escolar*, 5. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/87914/018200230121.pdf?sequence=1>
- Arnaiz Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., & de Haro Rodríguez, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educacion*, 393. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Azorín Abellán, C. (2014). ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA COEDUCACIÓN: CLAVES PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA. ENSAYOS. *Revista de Educación de Albacete*, 29(2), 159-174. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i2.562>
- Azorín Abellán, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista complutense de educación*. <https://doi.org/10.5209/RCED.51343>
- Ballús, E. B. i, Muñoz, M. T. B., Dieste, I. B., Buron, N. B. i, Bonet, M. R. C., Carvajal, L. C., César, M. S., Bayo, C. C., Reixach, M. C., Mateu, R. C., Cuñado, M. C., Bagué, J. D., Romera, F. E., Sales, M. L. F., Traveset, M. F., Moral, M. G. del, Feixas, D. G., Sánchez, N. M., Cerezo, A. M., ... Dí, M. (2001). *Estrategias organizativas de aula: Propuestas para atender la diversidad*. Grao. <https://acortar.link/2INAB0>
- Barbosa Ardila, S. D., Villegas Salazar, F., & Beltrán, J. (2020). El modelo médico como generador de discapacidad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 19(37-2), 111-122. <https://doi.org/10.18359/rlbi.4303>

- Barbosa-Vioto, J., & Vitaliano, C. R. (2013). Educación inclusiva y formación docente: Percepciones de estudiantes de pedagogía. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 353-373. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m5-11.eifd>
- Bidegain, L. A., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Birch, J. W. (1975). Mainstreaming: Educable Mentally Retarded Children in Regular Classes. *TEACHING Exceptional Children*, 7(2), 71-71. <https://doi.org/10.1177/004005997500700215>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 12525 (1970) (testimony of Boletín Oficial del Estado). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación., (2006) (testimony of Boletín Oficial del Estado). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación., 122868 (2020) (testimony of Boletín Oficial del Estado). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264
- Booth, Tony., & Ainscow, Mel. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

- Bricker, D., Bruder, M. B., & Bailey, E. (1982). Developmental integration of preschool children. *Analysis and INtervention in Developmental Disabilities*, 2, 207-222.
[https://doi.org/10.1016/0270-4684\(82\)90019-2](https://doi.org/10.1016/0270-4684(82)90019-2)
- Bueno, J. G. S. (1999). Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: Generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3(5).
<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v03n05/v03n05a02.pdf>
- Carrington, B., & Skelton, C. (2010). Re-thinking «role models»: Equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales. *Journal of Education Policy*, 18(3), 253-265. <https://doi.org/doi.org/10.1080/02680930305573>
- Casanova Rodríguez, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa: Estado de la cuestión y retos pendientes. *Participación educativa*, 18, 8-24.
<http://hdl.handle.net/11162/94202>
- Castillo García, M., Moral Arroyo, G. del, & Ramos Corpas, M. J. (2016). Estudio comparado sobre las políticas inclusivas en las comunidades autónomas de Andalucía y Extremadura. *Revista de educación inclusiva*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/224370>
- Castillo Rodríguez, C., & Garro-Gil, N. (2014). Inclusion and Integration on Special Education. *Procedia - Social and Behavior Science*, 191, 1323-1327.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.488>
- Chiner, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de

prácticas educativas inclusivas en el aula [Universidad de Alicante].
<http://hdl.handle.net/10045/19467>

Coates, J. K. (2012). Teaching inclusively: Are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(4), 349-365.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582487>

Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., & Sanz-Cervera, P. (2020). Analysis of teachers' attitudes and perceived self-efficacy towards inclusive education. *Educar*, 56(2), 509-523. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1117>

Colmenero Ruiz, M. J., Pantoja Vallejo, A., & Pegalajar Palomino, M. del C. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista complutense de educación*, 26(1), 101-120.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42616

De Andrade Louzada, J., Sartroreto de Oliveira Martins, S. E., & Mosca Giroto, C. R. (2015). Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. *Revista Mexicana de Educación Inclusiva*, 20(64), 95-122.
<https://acortar.link/B5oJ69>

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

De Haro Rodríguez, R., Ayala de la Peña, A., & Del Rey Gil, M. V. (2020). Promoviendo la equidad en los centros educativos: Identificar las barreras al aprendizaje y a la

- participación para promover una educación más inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 341-352. <https://doi.org/10.5209/rced.63381>
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2018). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1). <https://doi.org/doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>
- Doyal, L., & Gough, I. (1984). A theory of human needs. *Critical Social Policy*, 4(10), 6-38. <https://doi.org/10.1177/026101838400401002>
- Dueñas Buey, M. L. (2014). Educación inclusiva. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- Durán, D., & 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. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>.
- Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 73-84. <https://shre.ink/rMMa>
- Escribano, A., & Martínez, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea Ediciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5057499>
- Espada Chavarría, R. M., & Castell Cerezo, C. (2020). Derecho a la educación y evolución legislativa en el acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo

- español: De la exclusión a la inclusión educativa. *Revista CES Derecho*, 11(2), 137-159. <https://doi.org/10.21615/cesder.11.2.8>
- Esperanza, D., Santo, S., José, M., Pavón, M., & Río, C. J. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18, 1665-2673. <https://acortar.link/UM0OXU>
- Espinosa, I. P. L. de, Martínez, Y. M., & Seijo, J. C. T. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), Art. 4. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468>
- European Disability Forum. (2009). Educación Inclusiva. De las palabras a los hechos. <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/educacion.pdf>
- Ferreira, M. A. V. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: Apuntes caracteriológicos (A Sociological Approach to Disability Based on the Social Model: Some Characteriological Sketches). *Reis*, 124, 141. <https://doi.org/10.2307/40184909>
- Forlin, C. (2012). *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective*. Routledge. <https://acortar.link/7GDkf5>
- Frederickson, N., & Cline, T. (2002). *Special educational needs inclusion and diversity: A textbook*. OPEN UNIVERSITY PRESS. <https://acortar.link/6eDYuW>
- García-García, F. J., López-Torrijo, M., & Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: Los programas

españoles. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2),
Art. 2. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085>

Garzón Castro, P., Calvo Álvarez, M. I., & Orgaz Baz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>>

Geertzen, J. (2008). Moving beyond disability. *Prosthetics and Orthotics International*, 32(3), 276-281. <https://doi.org/10.1080/03093640802067061>

Giné. (2001). Inclusión y sistema educativo. III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>

González Fernández, R. (2011). Actitud del profesorado respecto a la integración e inclusión en el tramamiento educativo de la diversidad [Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=220143>

González Gil, F., Martín Pastor, E., Flores Robaina, N., Jenaro Río, C., Poy, R., & Gómez Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: Análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 125-135. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i2.30>

González Noriega, M., & Grande Fariñas, P. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: Propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias pedagógicas*, 26, 145-162. <https://doi.org/10.15366/tp2015.26>

- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Castro, R. P. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), Art. 1. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., & Gómez-Vela, M. (2013). Teaching, Learning and Inclusive Education: The Challenge of Teachers' Training for Inclusion. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 783-788. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.279>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: Estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Orgaz Baz, B., & Poy Castro, R. (2019). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: The CEFI-R. *Aula Abierta*, 48(2), 229-238. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.229-238>
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., & Sanhueza Henríquez, S. (2020). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 25, 51-59. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., Guevara, G., Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista*

latinoamericana de educación inclusiva, 12(1), 21-38.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>

Hunter-Johnson, Y., Newton, N. G. L., & Cambridge-Johnson, J. (2014). What Does Teachers' Perception Have to Do with Inclusive Education: A Bahamian Context. *International Journal Of Special Education*, 29(1). <https://acortar.link/HRkvnS>

Infante, M. (2010). DESAFIOS A LA FORMACION DOCENTE: INCLUSION EDUCATIVA. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, 7 (1982) (testimony of Jefatura de Estado). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>

Ley Orgánica, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE (1990) (testimony of Jefatura de Estado). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, (2013) (testimony of Jefatura de Estado). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Juárez Núñez, J. M., Comboni Salinas, S., & Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (Méx)*, 23(62), 41-83.
<https://acortar.link/EpZCyX>

Laorden Gutiérrez, C., Prado Novoa, C., & Royo García, P. (2006). Hacia una educación inclusiva: El papel de educador social en los centros educativos. *Pulso: revista de educación*, 29, 77-93. <https://doi.org/10.58265/pulso.4949>

- Leite, Y. U. F. [UNESP. (2011). O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores. *Cultura Acadêmica*. <http://hdl.handle.net/11449/109193>
- Leiva Olivencia, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12027>
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (2010). Inclusion, School Restructuring, and the Remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-797. <https://doi.org/10.17763/haer.66.4.3686k7x734246430>
- López, M., Echeita Sarrionandia, G., & Martín Ortega, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 21(4), 485-496. <https://doi.org/10.1174/113564009790002391>
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, Art. 21. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/23>
- Luque Parra, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(3-4), Art. 3-4. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27015078009>
- Maaranen, K., Kynäslähti, H., Byman, R., Jyrhämä, R., & Sintonen, S. (2019). Teacher education matters: Finnish teacher educators' concerns, beliefs, and values.

European Journal of Teacher Education, 42(2), 211-227.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1566317>

MacKinnon, J. D., & Brown, M. E. (2016). Inclusion in Secondary Schools: An Analysis of School Structure Based on Teachers' Images of Change. *Education Administration Quarterly*, 30(2).
<https://doi.org/doi/10.1177/0013161X94030002003>

Manzano-Soto, N., Hernández Rodríguez, J. M., & De la torre González, B. (2021). Avanzando hacia una educación inclusiva. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las CC. AA. a través de la revisión de la normativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://n9.cl/ql7xv>

Marchesi Ullastres, Á., Echeita Sarrionandia, G., & Martín Ortega, E. (1990). La evaluación de la integración. *Desarrollo psicológico y educación*, Vol. 3, 1990 (III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar), ISBN 84-206-6532-0, págs. 383-406, 383-406.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4818872>

Miller, A. L., Wilt, C. L., Allcock, H. C., Kurth, J. A., Morningstar, M. E., & Rupp, A. L. (2020). Teacher agency for inclusive education: An international scoping review. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1789766>

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, BOE, 334/1985 4 (1985). <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-4305-consolidado.pdf>

- Mintz, J. (2007). Attitudes of primary initial teacher training students to special educational needs and inclusion. *Support for Learning*, 22(1), 3-8.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2007.00438.x>
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts* (1.a ed.). David Fulton Publishers. <https://n9.cl/qu2wl>
- Mondragón Barrera, M. A. (2014). Uso de la correlación de Spearman en un estudio de intervención en fisioterapia. *Movimiento Científico*, 8(1), Art. 1.
<https://doi.org/10.33881/2011-7191.mct.08111>
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Moriña Díez, A. (2000). El camino hacia la inclusión en España: Una revisión de las estadísticas de educación especial. En *Revista de educación* no 327. Educación inclusiva. Ministerio de Educación. <http://hdl.handle.net/11441/66216>
- Muntaner Guasp, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: Un nuevo modelo educativo. *25 Años de la Integración Escolar en España*. <https://n9.cl/co382d>
- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://n9.cl/imy5>
- Naciones Unidas. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. <https://n9.cl/3886>
- Naciones Unidas. (2000). Educación para todos (EPT). United Nations; United Nations. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/educaci%C3%B3n-para-todos>

- Naciones Unidas. (2010). Objetivos de Desarrollo del Milenio. <https://www.un.org/development/desa/es/millennium-development-goals.html>
- Nasibullov, R. R., Kashapova, L. M., & Shavaliyeva, Z. S. (2015). Conditions of Formation of Social Successfulness of Students with Disabilities in the System of Continuous Inclusive Education on the Basis of Value Approach. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(4), 543-552. <https://doi.org/10.12973/ijese.2015.268a>
- Navarro, M. J. (2015). Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en el contexto educativo español. *Investigación y Postgrado*, 30(1), 33-55. <http://hdl.handle.net/11441/67523>
- Navarro-Montaña, M. J., López-Martínez, A., & Rodríguez-Gallego, M. (2020). Research on quality indicators to guide teacher training to promote an inclusive educational model. *Revista Electronica Educare*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.15359/REE.25-1.10>
- Nicasio García, J., & Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y Aprendizaje*, 8(30), 51-68. <https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822070>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill. <http://hdl.handle.net/123456789/11061>
- O'Connor, R. D. (1969). Modification of social withdrawal through symbolic modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2(1), 15-22. <https://doi.org/10.1901/jaba.1969.2-15>

- Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25. [https://doi.org/doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80023-4](https://doi.org/doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80023-4)
- Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. [https://doi.org/10.1016/S1293-2965\(18\)88602-9](https://doi.org/10.1016/S1293-2965(18)88602-9)
- Ossa Cornejo, C., Castro Rubilar, F., Castañeda Díaz, M., & Castro Rubilar, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: Factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v14i3.16157>
- Ossa Cornejo, C. J. (2008). Influencia De La Cultura Escolar En La Percepción De Docentes De Escuelas Municipalizadas Acerca De La Integración Escolar. *Horizontes Educativos*, 13(2), 25-39. <https://n9.cl/o6b30>
- Palajar Palomino, M. del C., & Colmenero Ruiz, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en ESO. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 19, 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>.
- Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Parrilla, M. A., & Daniels, H. (1998). Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores. *Mensajero*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=241840>
- Pérez Dalmeda, M. E., & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: Un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas

cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27.
<https://doi.org/doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>

Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R., & Rodríguez-Conde, M.-J. (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: Una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), Art. 2.
<https://doi.org/10.5209/rced.68357>

Plancarte Cansino, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación inclusiva*, 10(2), 213-226. <https://n9.cl/sq0kr>

Quincho Apumayta, R., Cárdenas Valverde, J. C., Quispe Ayala, C., Flores Poma, I. G., Inga Choque, V., Quincho Apumayta, R., Cárdenas Valverde, J. C., Quispe Ayala, C., Flores Poma, I. G., & Inga Choque, V. (2022). Formularios de Google y elaboración de instrumentos de evaluación por competencias. *Conrado*, 18(85), 424-428. <https://n9.cl/h45uj>

Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.
<https://doi.org/doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

Radojlovic, J., Kilibarda, T., Radevic, S., Maricic, M., Parezanovic Ilic, K., Djordjic, M., Colovic, S., Radmanovic, B., Sekulic, M., Djordjevic, O., Niciforovic, J., Simic Vukomanovic, I., Janicijevic, K., & Radovanovic, S. (2022). Attitudes of Primary School Teachers Toward Inclusive Education. *Frontiers in Psychology*, 13, 891930.
<https://doi.org/10.3389/FPSYG.2022.891930>

- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de educación Física en España: Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la educación física y el deporte*, 9, 83-114. <https://n9.cl/cpk07s>
- Rodríguez Tejada, R. M. (2001). La educación especial en Extremadura y Alentejo (1970-1995): Estudio comparativo entre dos regiones rayanas (25 años hacia la integración). Editora Regional de Extremadura. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=217429>
- Rojo-Ramos, J., Gomez-Paniagua, S., Barrios-Fernandez, S., Garcia-Gomez, A., Adsuar, J. C., Sáez-Padilla, J., & Muñoz-Bermejo, L. (2022). Psychometric Properties of a Questionnaire to Assess Spanish Primary School Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. *Healthcare*, 10(2), 228. <https://doi.org/doi.org/10.3390/healthcare10020228>
- Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Barrios-Fernández, S., Garcia-Gordillo, M. Á., & Adsuar, J. C. (2021). A Descriptive Study of Specialist and Non-Specialist Teachers' Preparation towards Educational Inclusion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 28(14). <https://doi.org/doi.org/10.3390/ijerph18147428>
- Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, Á., Gomez-Paniagua, S., & Barrios-Fernandez, S. (2022). Spanish Physical Education Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. *Children*, 9(1), 108. <https://doi.org/10.3390/children9010108>

- Shakespeare, T. (1998). Poder y prejuicio: los temas de género, sexualidad y discapacidad. *Discapacidad y sociedad*, 205-229. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2276303>
- Salkind, N. J. (1999). *METODOS DE INVESTIGACION* | NEIL J. SALKIND | Casa del Libro. PHH. <https://n9.cl/5hjoq>
- Sarasola, M. R. (2004). Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en crentros educativos. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 12(57). <https://doi.org/10.14507/epaa.v12n57.2004>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-688. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Savolainen, H., Malinen, O.-P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 958-972. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826>
- Serra Buades, F. (2000). Proceso de inclusión de un niño con autismo en una actividad de vacaciones normalizada. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 31(190 ((4))), 27-36. <https://n9.cl/tioe0>
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2018). Percepciones sobre la educación inclusiva: La visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 83-113. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2536>

- Shakespeare, T. (2006). *Disability Rights and Wrongs* (1.a ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203640098>
- Shakespeare, T. (2014). *Disability Rights and Wrongs Revisited* (2.a ed.). Routledge.
<https://n9.cl/dioc5>
- Sharma, U., & Jacobs, K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. <https://doi.org/doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Shippen, M. E., Crites, S. A., Houchins, D. E., & Ramsey, M. L. (2016). Preservice Teachers' Perceptions of Including Students with Disabilities. *Teaching Education and Special Education*, 28(2), 92-99.
<https://doi.org/doi.org/10.1177/088840640502800202>
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1. <https://n9.cl/61ibh>
- Solís, P., Pedrosa, I., & Mateos-Fernández, L.-M. (2019). Assessment and interpretation of teachers' attitudes towards students with disabilities / Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad. *Cultura y Educación*, 31(3), 576-608.
<https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630955>
- Stainback, S., & Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students* (pp. xviii, 275). Paul H. Brookes Publishing.
<https://n9.cl/fx8dw>

- Statistical Package of Social Science (Versión 23). (2017). IBM Corp.
<https://www.ibm.com/docs/en/www.ibm.com/docs/en/spss-statistics>
- Suriá Martínez, R. (2012). DISCAPACIDAD E INTEGRACIÓN EDUCATIVA: ¿QUÉ OPINA EL PROFESORADO SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN SUS CLASES? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.3.2012>
- Toboso Martín, M., & Arnau Ripollés, M. S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades.*, 20 (10).
<https://www.redalyc.org/pdf/282/28212043004.pdf>
- Toboso Martín, M., Ferreira, M. A. V., Díaz Velázquez, E., Fernández-Cid Enríquez, M., Villa Fernández, N., & Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: Políticas y prácticas. *INTERSTICIOS. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 1-12. <http://hdl.handle.net/11181/3525>
- Toboso Martín, M., & Guzmán Castillo, F. G. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... Y otros lechos de Procusto. *Política y Sociedad*, 47(1), Art. 1.
<https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010130067A>
- Torres González, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 49(1), 62-89.
<https://dialnet.unirioja.es/revista/15279/V/49>

- Tristani, L., & Bassett-Gunter, R. (2020). Making the grade: Teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(3), 246-264. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12483>
- Tuncay, A., & Kizilaslan, A. (2021). Pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 309-322. <https://doi.org/doi.org/10.1080/08856257.2021.1873524>
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (2016). Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible. <https://es.unesco.org/sdgs>
- UNESCO. (2017). A Guide for ensuring inclusion and equity in education—UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Uzgiris, I. C. (1976). Organization of Sensoriomotor Intelligence. En *Origins of Intelligence* (pp. 123-163). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4684-6961-5_5
- Velásquez Uribe, Y. M., Quiceno Figueroa, E. M., & Tamayo-Agudelo, W. (2016). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-35. <https://doi.org/10.15517/aie.v16i3.26113>
- Vélez-Clavo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M. I., & Sanz-Cervera, P. (2017). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: Una comparación

entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), Art. 3.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/254>

Verdugo Alonso, M. Á. (2004). De la segregación a la inclusión escolar. *Fundación iberoamericana Down21*, Febrero. <https://www.down21.org/revista-virtual/1578-revista-virtual-2004/revista-virtual-febrero-2004/2131-de-la-segregacion-a-la-inclusion-escolar.html>

Victoria Maldonado, J. A. (2013). El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de derechos humanos. *Revista de Derecho de la UNED (RDUNED)*, 12.
<https://doi.org/10.5944/rduned.12.2013.11716>

Wade, J. (2003). Including all learners: QCA's approach. *British Journal of Special Education*, 26(2), 80-82. <https://doi.org/doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00111>

Warnock, M. (1978). Informe Warnock (1987).
<http://www.luisarro.es/inclusion/docs/warnock.htm>

Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. C. (2017). Teachers' Views of Their Preparation for Inclusive Education and Collaboration. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 40(3), 163-178.
<https://doi.org/10.1177/0888406417692969>