



Navarro, S., Marín, D., Lustosa de Oliveira M. y San Martín, A. (2026). Identificando barreras y facilitadores de la inclusión desde la visión del profesorado de Secundaria español. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40(1), 203-220.

<https://doi.org/10.6018/rifop.714041>

Identificando barreras y facilitadores de la inclusión desde la visión del profesorado de Secundaria español

Inclusion under scrutiny: perceptions of secondary education teachers

Sandra Navarro Sánchez

Generalitat de Catalunya, 0000-0003-2585-7804

Diana Marín Suelves

Universitat de València, 0000-0002-5346-8665

Mayara Lustosa de Oliveira Barbosa

Instituto Federal de Brasília, 0000-0003-3356-0998

Ángel San Martín Alonso

Universitat de València, 0000-0003-3565-4250

Resumen

A pesar de que la inclusión constituye un derecho fundamental, en la práctica, aún no se encuentra plenamente consolidado. En este trabajo se buscan las razones por las que la inclusión no es hoy una realidad para todo el alumnado ni en todos los contextos. Para realizar esta aproximación a una realidad compleja, se recogieron 434 respuestas de profesorado de Educación Secundaria Obligatoria del estado español a una pregunta abierta basada en su visión y experiencia en inclusión. Se empleó para el análisis textRazor, el software Iramuteq y el paquete Plutchik, lo que permitió identificar categorías generales y temas específicos. Los resultados muestran como existe consistencia al indicar como barreras para la inclusión la limitada formación de los docentes de esta etapa, la falta de recursos personales y materiales, las elevadas ratios y las políticas educativas cambiantes. Como facilitadores destacan las características personales, la voluntad por hacer posible la inclusión, las nuevas metodologías como la codocencia y las actitudes del profesorado hacia la inclusión. Por tanto, parece que, independientemente del territorio con su autonomía en materia de educación, la inclusión sigue siendo un reto global. Así mismo los docentes están dispuestos y perciben la necesidad de trabajar en la construcción de una escuela inclusiva, pero con las condiciones que permitan esta importante labor.

Palabras clave: *inclusión; docentes; enseñanza secundaria; calidad de la educación.*

Abstract

Inclusion is a right, but in practice it is not a consolidated right. This paper seeks the reasons why inclusion is not a reality today for all students and in all contexts. In order to carry out this approach to a complex reality, 434 responses were collected from teachers of Compulsory Secondary Education in Spain to an open question based on their vision and experience of inclusion. TextRazor and Iramuteq software were used for the analysis, which allowed us to identify general categories and specific themes. The results show that there is consistency in indicating as barriers to inclusion the limited training of teachers at this stage, the lack of personal and material resources, high ratios and changing educational policies. Personal characteristics, willingness to make inclusion possible, new methodologies such as co-teaching and teachers' attitudes towards inclusion are highlighted as facilitators. Therefore, it seems that, regardless of the territory with its autonomy in education, inclusion remains a global challenge, but teachers are willing and perceive the need to work on building an inclusive school, but with conditions that allow for this important work.

Keywords: inclusion; teachers; secondary; quality in education.

Introducción

La responsabilidad de conseguir una educación inclusiva es un objetivo común de todos los países de la Unión Europea. Muestra de ello se encuentra en el ODS n.º 4, Educación de calidad y la agenda 2030. Esta situación se traduce en que las instituciones escolares, líderes políticos, el profesorado, las administraciones y todos los agentes implicados deben asegurar el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, adecuándose a sus necesidades y características individuales, manifestando así un compromiso hacia la educación no excluyente (Valdés, 2025).

Desde esta perspectiva, desde hace una década. Destaca el *Índice for Inclusion* como una guía disponible para acceder a procesos de desarrollo inclusivo (Booth y Ainscow, 2015) cuyo contenido alude a que, para identificar las posibles barreras y facilitadores de las instituciones educativas que transitan hacia lo inclusivo, debe analizarse primero el contexto educativo a partir de tres dimensiones que están interconectadas: culturas, políticas y prácticas inclusivas. Estas dimensiones tienen una influencia e importancia innegable en el proceso de inclusión educativa (Ortega et al., 2017). Este enfoque sugiere que son las barreras y los facilitadores los que influyen en el proceso de educación inclusiva, siendo estas variables contextuales las que favorecen o dificultan el proceso de inclusión (Maldonado et al., 2021; San Martín et al., 2020). Por tanto, diversas voces proponen y exigen el abandono del enfoque centrado en el déficit para poner el foco en aquello que como comunidad se puede y debe hacer para conseguir el desarrollo del derecho a la inclusión (Marín et al., 2025).

Sin embargo, tal y como destacan autores como Gonzalez-Gil et al. (2019) los alegatos a favor de la inclusión se han desarrollado a mayor velocidad que las prácticas educativas, lo que ha llevado en muchas ocasiones a un efecto contrario, es decir, a situaciones de segregación y exclusión, muestra de ello se encuentra en noticias en la prensa (Pérez, 2025).

Desde esta realidad conviene analizar el papel, la experiencia y la voz del profesorado, tanto en sus competencias como docentes como en la interpretación que hacen de la diversidad, lo que influye enormemente en sus actitudes hacia la inclusión (Kozlova y Ryabichenko, 2024). No se puede olvidar tampoco el análisis de los posicionamientos y las estructuras organizativas, así como de las políticas educativas y las metodologías empleadas, que han de garantizar que el proceso de enseñanza/aprendizaje se ajuste a las características de todo el alumnado y permita así, alcanzar la participación y el aprendizaje significativo (Muñoz-Hinrichsen et al., 2024; Oviedo-Cáceres et al., 2022).

De esta forma, la inclusión como pilar fundamental del sistema educativo actual se ha erigido como la base para transformar las instituciones educativas en lugares inclusivos que atiendan a la diversidad del alumnado (Hernández y Ainscow, 2018). Por tanto, las orientaciones a nivel europeo

y la normativa legal actual, tanto a nivel estatal como autonómico, establecen la inclusión como el principio que debe regir la escolarización y atención del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

Concretamente, en el contexto europeo se ha ido sucediendo la publicación de documentos de referencia desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en los que se reflexiona sobre la equidad, la excelencia y la inclusión en la escuela a través del análisis de tres variables: la formación docente, la descentralización del sistema educativo y los entornos de aprendizaje para abordar las necesidades de todos los estudiantes (OECD, 1994; OECD, 1995, Schleicher, 2014). La UNESCO establece que todos los alumnos son igual de importantes, sin embargo, todavía existen millones de personas en el mundo que continúan siendo excluidas del sistema educativo por razones de índole diversa. La educación inclusiva tiene por objeto reconocer y eliminar todas las barreras que dificultan el acceso a la educación y se ocupa de todos los ámbitos educativos, desde las diferentes metodologías y pedagogías hasta el proceso de enseñanza y aprendizaje (UNESCO 1995, 1996, 2005, 2008, 2009, 2010, 2014). Las diferentes actuaciones de la UNESCO están guiadas por la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994), y el Marco de Acción Educación 2030 que hace hincapié en que la inclusión y la equidad son los pilares que sustentan una educación de calidad (UNESCO 2015, 2017, 2018, 2019).

Además, en el contexto español se ha ido evolucionando hacia la construcción de una sociedad y escuela inclusiva, a través de la normativa estatal promulgada, relacionada de alguna manera con la atención a la diversidad y la inclusión, desde la Constitución Española hasta la actual ley de educación (LOMLOE).

Estudios previos han puesto de manifiesto la influencia e importancia de las políticas, las prácticas y la cultura sobre la educación inclusiva. Si se alude a las políticas inclusivas investigaciones como la de Espinoza (2022) revelan que algunas políticas consideradas inclusivas enmascaran sesgos que se centran en la diferencia, lo que las convierte en segregadoras. No obstante, también se constató que las políticas actuales se van orientando hacia la educación inclusiva y el acceso al aprendizaje y la participación del alumnado.

En relación con la cultura inclusiva, dicha investigación destaca que se trata de un proceso que requiere de un cambio en las representaciones sociales y de pensamiento y que requiere de un proceso largo en el tiempo que sea permanente.

Por último, por lo que respecta a las prácticas educativas, estudios como el de García-Martínez et al. (2023) evidencian que estas dependen de la cultura inclusiva del contexto y que deben favorecer el papel activo del alumnado y el desarrollo de su autonomía, aunque todavía queda mucho camino por recorrer y se necesita un cambio de mirada por parte de algunos docentes. De todo ello se desprende que existen barreras que dificultan que se lleve a cabo una educación inclusiva de calidad en los centros educativos. Trabajos como el de Gonzalez-Gil et al. (2019) y Muñoz-Hinrichsen et al. (2024) ponen de manifiesto aspectos como la limitada formación docente en educación inclusiva y alumnado NEAE, la falta de recursos tanto personales como materiales por parte de las administraciones, las ratios cada vez más elevadas en las aulas y las políticas educativas en constante cambio. Otras investigaciones como la de Oviedo-Cáceres et al. (2022) y Maldonado et al. (2021) ponen de relieve como facilitadores aspectos como las características personales, la voluntad por hacer posible la inclusión, la emergencia de nuevas metodologías como la codocencia y el DUA o las actitudes del profesorado hacia la inclusión (Pericacho-Gómez, 2024).

En este contexto se pretendió conocer la percepción del profesorado de la etapa de Educación Secundaria a través de su experiencia en los centros educativos con respecto a cómo se está abordando la educación inclusiva y si esta es, en la actualidad, una realidad para todo el alumnado. Todo ello con la finalidad de identificar barreras y facilitadores que permitan seguir avanzando y dar respuesta a cuestiones como ¿cuánto se ha avanzado en la construcción de la escuela inclusiva?, ¿cuáles son los retos pendientes? o ¿qué variables influyen en su ejecución en la práctica diaria?

Método

Diseño

Este estudio se planteó como un estudio de carácter cualitativo con un diseño de tipo interpretativo y no experimental (Vain, 2012). Esta investigación cualitativa, persigue discernir la realidad a través de narraciones, visiones y significados de las personas participantes, que son objeto de estudio en la investigación. Tal y como afirma Gibbs (2012). Estos interpretan y construyen la realidad desde su perspectiva y experiencia, generando una nueva base de conocimiento sobre la misma. Por ello, los resultados del estudio ponen de manifiesto la experiencia de los docentes que en muchas ocasiones es compartida, puesto que están formados por las voces que se entrelazan, desde la acción y la reflexión sobre los procesos.

La elección de dicho enfoque se fundamenta en el propio planteamiento de la investigación en el que tiene lugar la vivencia, que no pretende desmitificar, simplificar o mermar el pensamiento sobre las instituciones educativas, sino conducir un cambio de mirada más profundo hacia ellas y su diversidad (Marín-Suelves et al., 2021).

El estudio combina la indagación narrativa con el análisis valorativo del discurso para su posterior interpretación. La indagación narrativa se caracteriza por permitir a los sujetos que participan en la investigación, en este caso profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, construir relatos que den sentido y representación a las experiencias vividas y de esta manera convertirse en un recurso que posibilite la comprensión de las instituciones educativas (Falcón y Arraiz, 2020). Pero también como contra-relatos que permitan imaginar y crear nuevas realidades para el cambio y la mejora y para erigir nuevas identidades transformadoras para los docentes (Huber et al., 2014). Estos relatos se constituyen como una herramienta de investigación cualitativa, educativa, de interpretación y aprendizaje narrativo (Martín et al., 2019). Por último, el análisis crítico de las narraciones permite profundizar en los conceptos e ideas de las personas participantes, penetrando en los valores, conceptos y significados de las narraciones construidas, pero además en este estudio, también se quiso dar valor a los sentimientos que se pueden identificar en los relatos de estos docentes.

Partiendo de esta concepción, la investigación realizada buscó comprender la realidad a partir de la indagación narrativa, así como las experiencias y significados que atribuyen los participantes a las mismas, así como los sentimientos que les generan, en este caso sobre la inclusión en la etapa de Educación Secundaria.

Muestra

Para la selección del grupo de participantes se optó por el muestreo no probabilístico de tipo bola de nieve (Hernández, 2021), enviando el enlace del cuestionario a las direcciones de los centros para su posterior difusión entre el profesorado de secundaria y pidiendo su difusión entre los miembros del Claustro. Además, se envió el enlace a través de foros de docentes de cada comunidad autónoma.

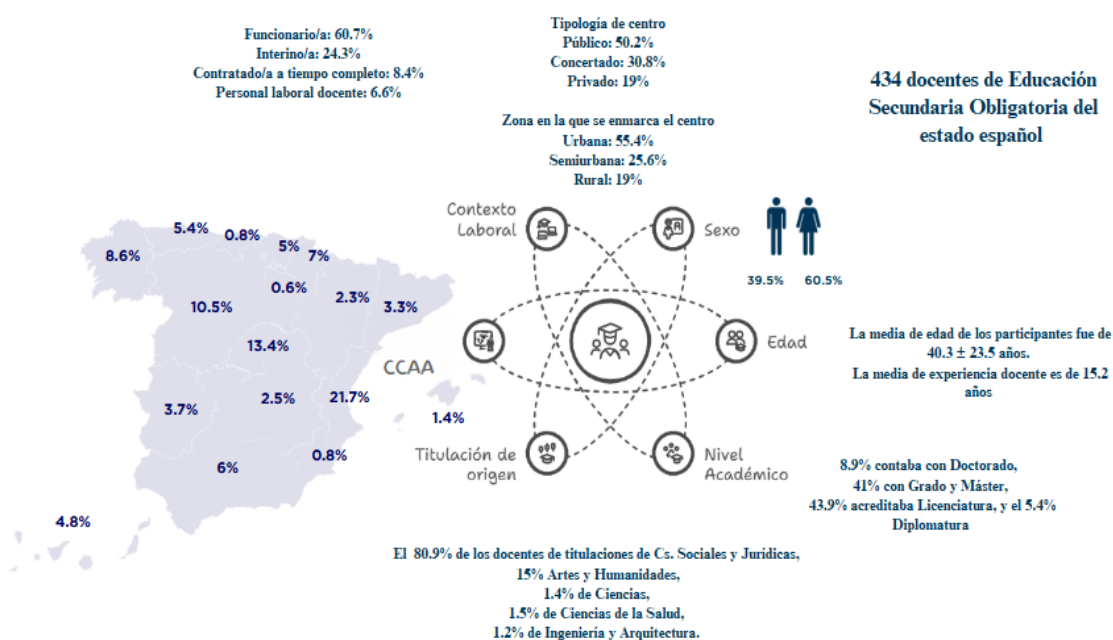
Los participantes fueron 434 docentes de Educación Secundaria Obligatoria de las diferentes CCAA del estado español. El grupo estaba compuesto por hombres y mujeres con edades entre los 22 y 65 años, siendo la media 40.3 años, de los cuales el 60.5 % eran mujeres y el 39.5 % hombres. La media de años de experiencia docente es de 15.2 años. En relación con el tipo de contrato el 60.7 % de los participantes son funcionarios, el 24.3 % son interinos, el 8.4 % están contratados a tiempo completo mientras que el 6.6 % es personal laboral docente.

Respecto a la tipología de centro en el que trabajan y la zona en la que se enmarca, el 50.2 % trabaja en centros públicos, 30.8 % en centros concertados y el 19 % en centros privados. El 55.4 % se sitúa en zonas urbanas, el 25.6 % en zonas semirurbanas y el 19 % en zona rural.

En cuanto a la formación académica de los participantes, el 80.9 % de los docentes proceden de titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas, el 15 % Artes y Humanidades, el 1.4 % de Ciencias, el 1.5 % de Ciencias de la Salud y, el 1.2 % de Ingeniería y Arquitectura. Además, el 8.9 % contaba con Doctorado, el 41 % con Grado y Máster, 43.9 % acreditaba Licenciatura y el 5.4 % Diplomatura.

Por último, en cuanto a la procedencia de los participantes, procedían de Andalucía (6 %), Aragón (2.3 %), Canarias (4.8 %), Cantabria (0.8 %), Castilla y León (10.5 %), Castilla La Mancha (2.5 %), Murcia (0.8 %), Cataluña (3.3 %), Comunidad de Madrid (13.4 %), Comunidad Valenciana (21.7%), Extremadura (3.7 %), Galicia (8.6 %), Islas Baleares (1.4 %), La Rioja (0.6 %), Navarra (7 %), País Vasco (5 %) y Principado de Asturias (5.4 %).

Figura 1
Síntesis de datos de la muestra de participantes



Instrumento

El instrumento que se utilizó para la recogida de la información fue un relato realizado voluntaria e individualmente, a través de un cuestionario de *Google*, como pregunta abierta sin límite de extensión, en el que se solicitó al profesorado de la etapa de Secundaria del estado español que reflexionasen desde su experiencia sobre la inclusión en esta etapa, pudiendo centrarse en la evolución, las medidas, los retos o cualquier cuestión que quisieran plantear para el debate.

Previamente el profesorado debía responder una serie de preguntas sobre los datos sociodemográficos (edad, sexo, procedencia geográfica), de formación (titulación de acceso, especialidad y departamento) y sobre si poseían o no experiencia previa con alumnado NEAE y NEE. A continuación, se mostraban dos cuestionarios, el Cuestionario de Actitudes y el Cuestionario de Conocimientos, a través de los cuales se analizaba la actitud y los conocimientos del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la inclusión del alumnado NEAE.

Finalmente, el profesorado podía responder de manera voluntaria a la pregunta abierta sobre su experiencia y visión acerca del tratamiento de la inclusión en la etapa de Educación Secundaria.

Procedimiento

En este proceso se llevó a cabo cuatro fases bien diferenciadas.

Fase uno. En primer lugar, se elaboró la solicitud y se presentó el informe del proyecto de la tesis doctoral titulado: "Inclusión del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en las aulas de Educación Secundaria: conocimientos y actitudes del profesorado", al comité de ética de la Universitat de València.

Fase dos. Tras contar con el informe favorable del comité de ética de la Universitat de València (UV-INV_ETICA-3780317) se procedió a elaborar el cuestionario en la herramienta de Google para su envío a través de los correos corporativos a todos los centros de Educación Secundaria Obligatoria de todas las comunidades autónomas del territorio español.

Fase tres. A continuación, se recogió la información, se extrajeron los relatos y se leyeron las diferentes narraciones procedentes de las experiencias y vivencias del profesorado de Secundaria para comprobar que se ajustaban al objetivo de estudio.

Fase cuatro. Se realizó el análisis con las herramientas Iramuteq y TextRazor para identificar las temáticas y sentimientos presentes en los relatos respecto de la inclusión. Además, se seleccionaron extractos de las narraciones para ejemplificar los hallazgos.

Análisis de datos

El análisis de datos combinó la indagación narrativa y el uso de software para el análisis del discurso y su posterior interpretación.

La fase de preanálisis se caracterizó por la lectura de las respuestas a la pregunta abierta y la construcción de un corpus textual en el formato adecuado para su inserción en los programas informáticos que serían utilizados en la etapa siguiente (Souza et al., 2018).

En segundo lugar, se llevó a cabo la exploración y sistematización de los resultados mediante tres programas: Iramuteq, TextRazor y Plutchik. El software Iramuteq (Ratinaud, 2009) es una alternativa robusta para el análisis de grandes volúmenes de texto (Tinti et al., 2021). En este programa se realizaron análisis de lexicografía básica y dos análisis multivariados: la Clasificación Jerárquica Descendente (CHD) y el Análisis Factorial de Correspondencias (AFC), los cuales permiten: 1) agrupar segmentos de texto con vocabulario similar, identificando patrones y formando clases temáticas, y 2) representar gráficamente las relaciones entre palabras y clases, facilitando la interpretación de las asociaciones semánticas.

Para establecer categorías temáticas con mayor precisión y correlacionar los datos, también se utilizó la interfaz de programación de aplicaciones TextRazor, una herramienta comercial que, en comparación con otros recursos similares, obtuvo la mejor puntuación en términos de precisión en el análisis textual (Derczynski et al., 2015). Este recurso emplea algoritmos de aprendizaje automático y, mediante un clasificador estadístico de temas, identifica las denominadas “entidades” o los principales temas presentes en el texto (Sarasu et al., 2023). La aplicación proporcionó dos tipos de datos: (1) categorías generales y (2) temas más específicos. Mientras que los temas corresponden a las palabras clave más relevantes extraídas del texto, las categorías representan etiquetas más amplias que clasifican el contenido en grandes áreas.

En TextRazor, la relevancia de ambos elementos (categorías y temas) para el documento procesado se mide mediante una puntuación que varía de 0 a 1, asignándose el valor 1 a aquellos con mayor relevancia. No obstante, dado que los temas generales tienden a aparecer con mayor frecuencia, como “educación”, “inclusión” o “educación especial”, las directrices de los desarrolladores del software recomiendan realizar una verificación manual de los resultados para categorías y temas, con el fin de establecer un punto de corte que evite falsos positivos o la omisión de términos relevantes. Este proceso se llevó a cabo en la selección de las categorías finales en la última etapa del análisis de contenido (inferencia e interpretación), estableciéndose un punto de corte de 0.40.

Respecto al análisis de sentimientos, se utilizó el paquete de Plutchik (2001), quien postula la existencia de ocho emociones humanas básicas: alegría, anticipación, sorpresa, confianza, tristeza, enojo, miedo y repugnancia. Para identificar las emociones expresadas, se empleará el paquete syuzhet (Jockers, 2017).

El paquete syuzhet es una herramienta del software R, desarrollada en 2015, que utiliza algoritmos para identificar y cuantificar emociones y patrones narrativos presentes en un texto (Jockers, 2017). En este programa, las palabras se almacenan en un vector que es sometido a un análisis de sentimientos de acuerdo con el diccionario seleccionado. Una vez realizada la categorización de cada palabra, es posible visualizar, a través de un gráfico de barras, el nivel de cada sentimiento en

el conjunto total de datos. En cuanto a la escala de sentimientos a lo largo del texto, dichos gráficos presentan una línea central que representa sentimientos más cercanos a la neutralidad; los sentimientos por encima de esta línea se asocian con valores positivos e indican emociones positivas, mientras que los valores por debajo representan emociones negativas.

Además, el gráfico contiene tres líneas principales, la primera de las cuales se llama Loess Smooth que, en el contexto del análisis de sentimientos, representa una línea de tendencia suavizada para visualizar la trayectoria general del sentimiento del texto a lo largo del tiempo. Su objetivo es revelar patrones y tendencias en los sentimientos, minimizando el impacto de fluctuaciones de corto plazo en la escritura. La segunda línea, denominada media móvil, es una técnica estadística utilizada para analizar datos de series de tiempo y indica la puntuación media de sentimientos en un período específico, lo que facilita la identificación de tendencias emocionales y permite observar cambios puntuales en los picos y valles de la línea de sentimientos.

La última línea, denominada DCT, será el foco principal de nuestro análisis. El acrónimo significa Transformada Discreta del Coseno, es una técnica matemática comúnmente utilizada en el procesamiento de señales y la compresión de datos. En el contexto del paquete *syuzhet*, DCT se refiere a una transformación aplicada para extraer y resaltar patrones que pueden no ser fácilmente visibles en los datos sin procesar, lo que ayuda a identificar cambios recurrentes de sentimiento expresados en el texto.

Resultados

Análisis de contenido

El procesamiento del corpus en el análisis CHD se realizó en 17 segundos, encontrando 714 segmentos de texto, con una utilización de aproximadamente el 80 % del corpus total. Cabe destacar que a partir del 75 % ya se considera un buen aprovechamiento de los segmentos (Camargo y Justo, 2013).

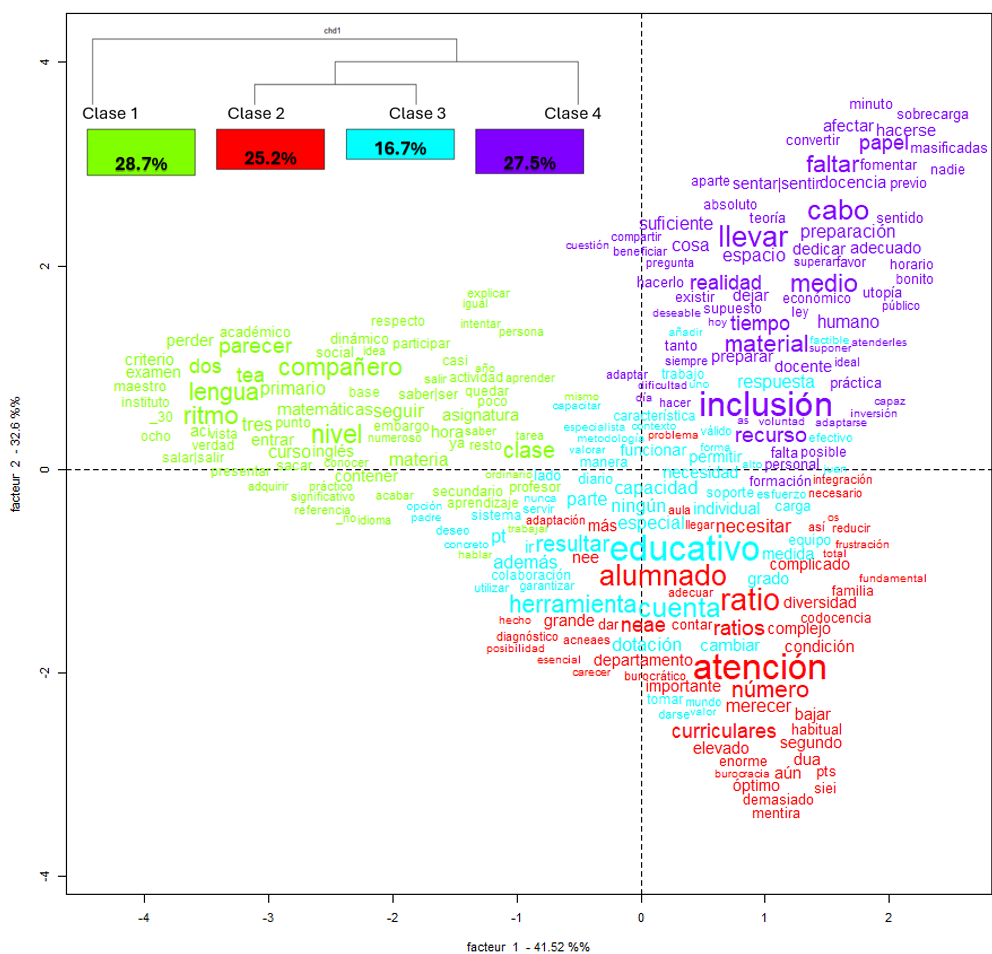
Después de procesar y agrupar las palabras más relevantes, utilizando el software *Iramuteq*, se obtuvo el dendrograma de las clases (Figura 2), el cual, además de presentar las clases de palabras, demuestra la conexión entre ellas. Además del dendrograma, la figura muestra también el AFC. En la imagen, las clases de palabras más frecuentes están representadas en los cuadrantes superiores.

También es importante destacar que, cuanto más lejos del centro y de otras clases de palabras, mayor es la especificidad del tema. Así, cuanto más cerca del centro del gráfico, mayor será la conexión del término en relación con las demás clases, es decir, más coherente con el tema central del texto.

Analizando cada clase en el gráfico, se puede observar que las más representativas se agruparon en dos: la clase 1 con el 28.7 % de los segmentos con palabras correlacionadas, y la clase 4 con el 27.5 % de los segmentos. La clase 1 tiene más segmentos ya que aborda aspectos relacionados con cuestiones más técnicas y prácticas. Como hay cientos de respuestas de docentes de distintas áreas, con distintas dinámicas dentro del aula, es común que en su respuesta describan un poco de su realidad personal, y por ello aparecen con mayor predominio términos tan genéricos y comunes a todos. “Lenguaje”, “Ritmo”, “Nivel”, “Clase”, “Inglés”, “Matemáticas” y “Opinión” son algunos de los términos que caracterizan a esta clase de palabras. U otros como aprendizaje, significativo y maestro, reflejando la importancia del profesorado para hacer posible la inclusión, tal y como muestra la siguiente cita:

Si no se tiene profesorado de apoyo en el aula, es muy complicado poder llegar a cubrir las necesidades del alumnado con más carencias, a pesar de que se adaptan el material y los recursos. Y sientes impotencia por no poder hacerlo bien. (PAC_159_M_CV).

Figura 2
Dendrograma y representación factorial de clases por el software Iramuteq



La clase 4, por su parte, aborda aspectos más relacionados con los desafíos que enfrentan quienes pretenden aplicar los fundamentos de una educación verdaderamente inclusiva. La presencia de expresiones como “falta de recursos”, “falta de tiempo”, y términos como “realizar”, “realidad”, “espacio”, “capacitación” y “preparación”, son frecuentes, poniendo de manifiesto una genuina preocupación de los docentes con la propuesta de inclusión que exige a los docentes mucho más de lo que ofrece para que sean capaces de desempeñar su función con la prontitud y calidad necesarias. Concretamente la falta de recursos es una de las principales barreras mencionadas, así como la falta de formación para la inclusión, tal y como queda recogido en los siguientes extractos de los relatos analizados: “La falta de recursos para este tipo de alumnado es lo único que incapacita la atención del mismo” (PAC_076_M_A).

Destacar la falta de recursos (apoyos, modelos de adaptación, etc.) y de conocimientos para tratar a este tipo de alumnado por parte del profesorado no especializado en NEE y NEAE. [...] Incluir distintas necesidades dentro de una misma aula también afecta, no sólo al alumnado en sí, sino a la labor docente (sobrecarga de trabajo y frustración). Integración sí, pero con recursos suficientes”. (PAC_307_M_CM).

Si bien en la clase aparecen términos como “suficiente” y “adecuado”, en el contexto del análisis es posible ver que estas palabras aparecen en un escenario de deseo de que haya espacio, capital humano y más tiempo para implementar propuestas inclusivas.

La clase 2, también bastante representativa (25.2 %), se alinea con lo previamente expuesto al presentar términos relacionados con la atención al alumnado y la relación entre número de alumnos y profesorado. Es decir, la ratio, aparece también con bastante frecuencia como una de las principales barreras a la inclusión en la Secundaria, tal y como manifiesta una de las docentes:

Es posible enseñar a niños con necesidades dentro de una clase "normal" siempre y cuando la ratio sea más baja (máximo 20) y el número de alumnos con necesidades en cada clase sea reducido (1 o 2). Es muy difícil adaptarse a todas las necesidades y llevar a cabo el currículo cuando son 33 alumnos, 7 tienen necesidades diferentes, no hay profesor de apoyo en el aula, y tenemos 10 grupos diferentes. Es inabarcable. (PAC_259_M_CM).

En otras palabras, los relatos también apuntan a una preocupación por las demandas de los estudiantes con NEE y la cantidad de docentes disponibles para atenderlos, concretando medidas como la "codocencia". Palabras como "diversidad", "complicado", "importante", "individualizado" y "NEE" indican un sentido de preocupación por servir a la inclusión. Las quejas también están presentes al mencionar términos como "burocrático", "burocracia" o "frustración".

La clase 3 aparece en menor cantidad (18.7 %) y de manera más central, indicando poca especificidad, es decir, son términos más genéricos y comúnmente presentes en todos los informes. Entre las palabras más frecuentes destacan "educativo", "herramienta", "capacidad", "necesidad" y "apoyo". Como herramientas se destacan las posibilidades del DUA, la codocencia y el personal de apoyo a la inclusión, así como el papel del orientador tal y como afirma la siguiente docente:

Estamos teniendo dificultades en la dotación de Ayudantes Técnicos Educativos, Intérpretes de Signos, Profesorado de Compensatoria y PT Y AL. Finalmente, para que se garantice una atención a la diversidad óptima todos los centros educativos (colegios, institutos, CIFPs...) deberían de estar dotados de un Orientador Educativo y de un Profesor de Servicios a la Comunidad. (PAC_073_M_CyL).

Otros términos relevantes, que se mezclan con la clase púrpura, demostrando preocupación por la inclusión son "trabajo", "eficaz", "factible" y "válido".

Si bien estos análisis nos permiten tener una visión general de las respuestas, a través de TextRazor es posible obtener un análisis más específico de las categorías y temas tratados. En la Tabla 1 se indican las categorías más frecuentemente encontradas en las respuestas. Se eliminaron categorías y temas como "Educación" e "Inclusión", por ser naturalmente más frecuentes dada la formulación de la solicitud realizada a los docentes participantes. Por eso, al observar la tabla, aparecen categorías como psicología, bienestar, salud mental, ansiedad y estrés.

Tabla 1
Principales categorías y temas presentes en las respuestas. Datos obtenidos a través de TextRazor

Categorías más frecuentes	Score	Temas más frecuentes	Score
Ciencia y Tecnología > Ciencias Sociales > Psicología	0.59	Plan de estudios	1.00
Arte, cultura y medios > cultura > lengua	0.54	Autismo	1.00
Estilo de vida > bienestar > salud mental	0.43	Dificultades de aprendizaje	1.00
Salud > enfermedad y condición > salud mental y trastorno > ansiedad y estrés	0.40	Formación de profesores	1.00

Una idea recurrente en los relatos es que la educación inclusiva, cuando se implementa sin el apoyo adecuado, puede tener un impacto significativo en la salud mental de los docentes. Esto pone de relieve la carga emocional y la sobrecarga que enfrentan al intentar garantizar una educación verdaderamente inclusiva en medio de la falta de tiempo, recursos y formación adecuada. Sirva de ejemplo el fragmento siguiente:

He trabajado con alumnado con NEAE. La realidad es que la carga de trabajo del profesorado (ya de por sí muy abundante) se multiplica. Me considero una profesora comprometida, cercana y que trabaja en pro de la inclusión en el aula, pero muchas veces me he sentido abrumada por la carga de trabajo y la falta de tiempo, y soy consciente de que no he llegado a prestar la atención necesaria a estos alumnos/as, tanto dentro (en la dinámica de las clases) como fuera del aula (al preparar materiales). [...] La carga de trabajo actual es insostenible y va en detrimento de todo el alumnado, sobre todo en contra del más vulnerable. (PAC_017_M_PV).

Del mismo modo, una buena parte del profesorado afirma que sin apoyo institucional eficaz ni políticas públicas adecuadas, muchos educadores se ven presionados para hacer frente por sí solos a retos complejos, lo que puede provocarles agotamiento y desmotivación. Esta línea de argumentación puede respaldarse observando las otras categorías, que también son relevantes, aunque menos frecuentes: sociedad > discriminación (0.36); sociedad > problema social > acoso escolar (0.36), educación > profesores (0.35), y política > gobierno > presupuesto público (0.35). Para que la inclusión sea auténtica y sostenible, es esencial velar también por el bienestar de los profesores, garantizándoles unas condiciones de trabajo adecuadas y una formación continua.

De hecho, la formación del profesorado es uno de los temas más mencionados en las respuestas, como se puede observar en la Tabla 1. En cuanto a los otros temas más frecuentes, existe preocupación por el currículo, y el Trastorno del Espectro Autista (TEA) destaca como uno de los trastornos más citados en las respuestas. Otros temas frecuentes que también se alinean son: los conocimientos procedimentales (0.89), el derecho a la educación (0.78), las ciencias del comportamiento (0.78) y la proporción entre alumnos y profesores (0.66).

Análisis de sentimientos

Por otra parte, se pretendió analizar los sentimientos expresados en las respuestas de estos docentes para identificar cuáles son más frecuentes en los relatos. Este análisis (Figura 3) permitió observar que, a pesar de la presencia de emociones como la anticipación, que sugiere ansiedad y preocupación por el futuro, así como el miedo y la tristeza, los sentimientos más frecuentes son positivos, como la alegría y la confianza. Estos resultados indican que, a pesar de los desafíos encontrados en la implementación de propuestas de educación inclusiva, como pueden ser las elevadas ratios y la falta de recursos por parte de la administración, los docentes mantienen su confianza y buena disposición. Muestra de ello es la siguiente afirmación:

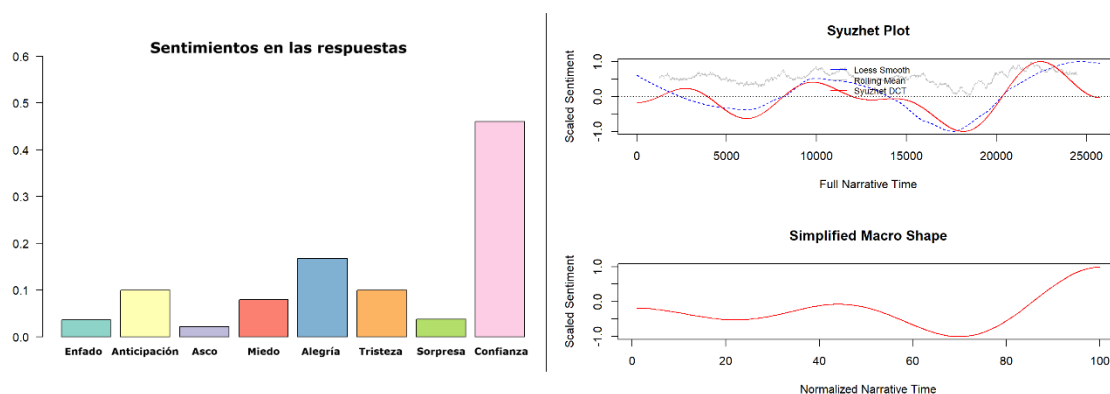
Me gustaría aclarar que, desde mi experiencia, el problema de la inclusión no es que el profesorado no tenga intención de incluir o no a los alumnos con NEAE/NEE, el problema es la falta de tiempo para desarrollar el currículum, la falta de medios para no adaptar las aulas, la falta de formación específica, etc.... no se trata de "estar dispuesto". La educación no puede depender de la buena voluntad de los trabajadores. (PAC_063_M_C).

Con una ratio más baja en el aula y más profesorado especializado para apoyarnos, la realización de las adaptaciones y los materiales como dentro del aula, la inclusión sí sería realmente efectiva y ayudaría a todo el alumnado (PAC_079_M_A).

Como protagonistas de este escenario y principales agentes de inclusión, esta disposición es esencial para que la realidad del alumnado con NEE se acerque cada vez más a una verdadera inclusión.

Como se puede observar en la siguiente figura la trayectoria emocional general de las respuestas muestra un patrón naturalmente oscilante, ya que las respuestas individuales se han agregado en un solo texto. Sin embargo, en los momentos más marcados de decadencia, los docentes muestran una profunda insatisfacción con la realidad de la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales y señalan que, si bien la inclusión es deseable y ampliamente defendida en las políticas públicas, en la práctica se torna inviable por la falta de recursos humanos, materiales y estructurales.

Figura 3
Presencia de las emociones aisladas más frecuentes en las respuestas (gráfico de la izquierda) y oscilaciones entre sentimientos positivos, neutros y negativos a lo largo de todas las respuestas (gráfico de la derecha)



Los principales factores que generan los sentimientos negativos mencionados en las respuestas son: 1) las clases numerosas, que dificultan la atención individualizada y la necesaria adaptación curricular; 2) la falta de formación específica del profesorado, con escasa formación práctica e insuficiente para atender la diversidad del alumnado; y 3) la sobrecarga de trabajo y la falta de apoyo; 4) la inclusión superficial y desestructurada, con alumnos meramente «presentes» en el aula, sin recibir el apoyo adecuado para su aprendizaje real; y, finalmente, 5) las decisiones impuestas sin diálogo, en las que ni las familias ni el profesorado participaron, sintiéndose obligados a aceptar soluciones que no tienen en cuenta el contexto individual. Así lo pone de manifiesto una de las participantes:

No se puede pretender hacer inclusión a coste cero y cargando toda la responsabilidad en la labor docente y en la metodología y formación de los profesores, sin prever tiempos de preparación de clases y de formación, sin disminución de ratios, y sin aumento de profesores de apoyo. Todo el soporte de la administración y de la legislación se limita a pedir que rellenemos los correspondientes papeles para cubrirnos las espaldas (PAC_310_M_CM).

En resumen, el texto denota un sentimiento de impotencia y frustración de los encuestados, que, por un lado, desean una inclusión real, pero por otro se dan cuenta de que, sin una inversión adecuada, se convierte en mera palabrería vacía (PAC_061_M_G), en una mentira (PAC_360_H_N) o una utopía (PAC_011_M_G; PAC_122_M_CV; PAC_235_M_E).

Pero, también es digno de mención el hecho de que se produjeron picos de sentimientos positivos en algunas respuestas y que el sentimiento con mayor prevalencia sea la confianza, lo que indica que hay esperanza en la posibilidad de conseguir la inclusión en la escuela. En ellos, los docentes expresaron su satisfacción por trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y la importancia de garantizar su derecho a la educación (PAC_313_M_CLM) en el entorno escolar ordinario. Destacaron que la inclusión es un principio fundamental y que, si se aplica correctamente, puede enriquecer el aprendizaje de todos los estudiantes (PAC_235_M_E). En esta

línea, muchos docentes se mostraron entusiastas al relatar experiencias exitosas y destacaron que, con los recursos adecuados, la inclusión puede beneficiar tanto al alumnado con NEE como al resto de estudiantes. Muchos de ellos también destacaron la alegría que les produce ver el progreso de los estudiantes (PAC_021_H_G), la posibilidad de promover un entorno más empático y cooperativo y el aprendizaje colectivo que se produce en las aulas inclusivas.

Así, a pesar de las dificultades, los docentes mantienen una visión positiva de la inclusión y creen en su potencial transformador.

Discusión

Para la realización de este trabajo se ha empleado metodología cualitativa, como en estudios previos centrados en la inclusión (Santos-González, 2022). A través de la indagación narrativa se realiza la aproximación a la situación de la inclusión en los institutos de Secundaria españoles, encontrando una implicación cada vez mayor del profesorado, lo que se traduce en la utilización de estrategias y metodologías que ofrecen diversas formas de acción y representación permitiendo así que el proceso de enseñanza y aprendizaje llegue a la pluralidad del alumnado, tal y como señalaron otros autores (Carrete-Marín et al., 2024). El análisis documental también se empleó en estudios previos para la valoración de los recursos didácticos digitales para la inclusión en esta etapa (Vidal et al., 2025a) o para el análisis de los planes de estudio de los grados que conducen al ejercicio de la docencia (Gabarda et al., 2023).

Los resultados ponen de manifiesto la importancia de las políticas, las prácticas y la cultura inclusiva. En cuanto a las políticas, es fundamental el papel del currículum para avanzar hacia la inclusión y la equidad en la escuela, de acuerdo con Trujillo-Vargas et al. (2025) o García-Martínez et al. (2023). Por lo que respecta a las prácticas en este trabajo se pone de manifiesto el éxito del trabajo cooperativo, tal y como ya encontraron en estudios previos autores como Sanahuja et al. (2024). Respecto a la cultura inclusiva, tal y como destaca Espinoza (2022), se encuentra en la actualidad en proceso de cambio respecto a las representaciones sociales y de pensamiento.

Además, este trabajo ha permitido identificar facilitadores y barreras. Facilitadores como el factor humano (apoyo familiar, de amigos y, en menor medida, de profesores, compañeros y administrativos), la buena voluntad de los docentes y la sensibilización respecto a la inclusión fueron observados en otros estudios previos (Pérez-Castro, 2019), sin embargo, ahora se añade la dotación de recursos materiales y humanos, las adaptaciones curriculares y la voluntad de adaptarse a la individualidad del alumnado (Morales-Rodríguez, 2021). Como barreras, como en otros estudios, se identifican de acceso al currículum (Nava-Caballero, 2012), sociales y arquitectónicas (Palma et al., 2016), actitudinales y de acceso a la información (Villafañe, 2016) y metodológicas (Mejía, 2019), a pesar de lo mucho que parece que se ha evolucionado. Como la excesiva burocracia y la rigidez en los procesos (Nieto y Moriña, 2021).

Según los resultados obtenidos, para que la inclusión sea una realidad, parece necesario invertir en formación, dotar a los centros educativos con recursos personales, como docentes de apoyo a la inclusión con formación especializada (Ramírez-Solórzano y Herrera-Navas, 2024), y materiales como tecnologías digitales (Rodríguez y García, 2024; Cabero y Ruiz-Palmero, 2018; Veloz y Veloz, 2024). Estas exigencias son frecuentes y se señalan en estudios realizados en este país (Vidal et al., 2025b) y en otros, como se concluye en la revisión de la literatura realizada recientemente por Zambrano et al. (2025), en el trabajo de Banda et al. (2025) centrado en Perú, o en el estudio de Cangá y Benites (2025) en Ecuador, por lo que parece ser una demanda constante, que no tiene fácil solución porque exige una inversión económica (Esteban-Guitart et al., 2024) que los gobiernos parecen no estar dispuestos a asumir, al menos a corto plazo.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo fue conocer las visiones del profesorado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria sobre la situación de la inclusión en España.

Las barreras a la inclusión han sido identificadas. Muchas de ellas dependen de cuestiones políticas como los diseños curriculares, el establecimiento de las ratios, las plantillas de profesorado o los planes de estudio del máster habilitante para el ejercicio de la docencia en la etapa de Secundaria. Sin embargo, otras dependen directamente del profesorado, como la formación, la metodología o las actitudes hacia la inclusión.

Si bien es cierto que los sentimientos del profesorado hacia la inclusión son positivos, en la medida en que se erige como una oportunidad para el enriquecimiento del proceso de enseñanza/aprendizaje y de una sociedad más equitativa, promoviendo un contexto integrador.

La principal limitación de este trabajo es la anonimización de los datos, por las exigencias de la ética en la investigación, que imposibilita profundizar en situaciones contextualizadas o el análisis de casos singulares. Aunque del análisis de la composición de la muestra estudiada destaca el porcentaje de docentes mujeres que han participado, que representan un 60.5 % del total, lo que reafirma la perpetuación de la feminización de la enseñanza, tal y como ya pusieron de manifiesto autores como Jara-Villarreal (2023) o Verástegui (2019). Para la superación de esta limitación en el diseño de este estudio se consideró la realización de entrevistas grupales semiestructuradas, que permitan analizar una realidad que se vislumbra poliédrica y la selección de una muestra a propósito que permita contar tanto con docentes hombres como con mujeres, en una proporción equitativa.

Como líneas de investigación futura conviene emplear en combinación metodología cuantitativa para aprovechar la potencialidad de enfoques, y realizar análisis situados en las diferentes comunidades autónomas para conocer el impacto de las diferentes políticas educativas sobre la inclusión y su devenir.

En definitiva, los resultados de este trabajo pueden aportar pautas para mejorar el desempeño profesional del profesorado en la atención a la diversidad, a partir de la identificación de los elementos clave, ya que, a través de las narrativas y de la experiencia docente se abordan estrategias transferibles, desafíos y recomendaciones que sustentan la práctica diaria del profesorado.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

La presente investigación se ha desarrollado conforme a los principios éticos fundamentales que rigen la actividad científica, garantizando en todo momento la integridad, la transparencia y el respeto hacia las personas participantes, cuando las hubiera.

En particular, se han seguido las directrices establecidas en materia de ética en la investigación, incluyendo el respeto por la dignidad, los derechos, la seguridad y el bienestar de los participantes. Se ha asegurado la confidencialidad y el tratamiento adecuado de los datos personales, cumpliendo con la normativa vigente en materia de protección de datos. Asimismo, la participación ha sido voluntaria y, cuando ha sido necesario, se ha obtenido el correspondiente consentimiento informado.

Los autores declaran que no existen conflictos de interés que puedan haber influido en los resultados o en la interpretación de estos. Además, se han respetado los principios de honestidad, rigor y responsabilidad en la recogida, análisis e interpretación de los datos, así como en la presentación de los resultados.

La investigación ha sido sometida a evaluación por el comité de ética en investigación de la Universitat de València, obteniendo la aprobación correspondiente antes del inicio del estudio, con código de aprobación UV-INV_ETICA-3780317.

En el proceso de elaboración del trabajo se ha utilizado la IA para la corrección lingüística y de normativa APA.

Agradecimientos y financiación

El proyecto es fruto de la Tesis Doctoral "Inclusión del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en las aulas de Educación Secundaria: actitudes del profesorado".

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

Introducción (revisión de la literatura y conceptualización): S.N. y D.M.; Metodología: S.N. y D.M.; Software y análisis de datos: S.N. y M.L.; Presentación de resultados: S.N. y M.L.; Redacción del borrador original: S.N., D.M. y M.L.; Redacción y revisión: A.S.M. y D.M.; Edición: S.N.; Supervisión: A.S.M. y D.M.

Referencias

- Banda, L. E., Pérez, J. S. & Alarcón, R. E. (2025). Percepciones sobre la educación inclusiva y formación docente en zona rural de Perú. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(37), 1082–1095. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.970>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/15049>
- Cabero, J. & Ruiz-Palmero, J. (2018). Las tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: Reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16–30. <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665>
- Camargo, B. V. & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513–518. <https://doi.org/10.9788/tp2013.2-16>
- Cangá, M. M., & Benites, D. I. (2025). Estrategias para la educación inclusiva en estudiantes con espectro autista en etapa infantil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 1631–1643. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15936
- Carrete-Marín, N., Domingo-Peñañiel, L. & Simó-Gil, N. (2024). Teaching materials for rural schools: Challenges and practical considerations from an international perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100365. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100365>
- Derczynski, L., Maynard, D., Rizzo, G., Van Erp, M., Gorrell, G., Troncy, R., Petrak, J. & Bontcheva, K. (2015). Analysis of named entity recognition and linking for tweets. *Information Processing & Management*, 51(2), 32–49. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1410.7182>
- Espinoza, L. (2022, noviembre 22). Las políticas, cultura y prácticas inclusivas en el profesorado según la literatura internacional. *Nodos del Conocimiento*. <https://2022.nodos.org/ponencia/las-politicas-cultura-y-practicas-inclusivas-en-el-profesorado-segun-la-literatura-internacional/>
- Esteban-Guitart, M., Lalueza, J. L & Sánchez, J. E. (2024). Pedagogías para la inclusión educativa y la justicia social desde una perspectiva sociocultural. *CS*, 44, 1–7. <https://doi.org/10.18046/recs.i44.14>

- Fajardo, I. & Marín, D. (2023). *Handbook of special educational needs*. Tirant lo Blanch.
- Falcón, C. & Arraiz, A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329–340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Gabarda, V., Polo, L., Marín, D. & Cuevas, N. (2023). Formación inicial del profesorado: El reto de la inclusión. En J. Ramón-Llin, D. Marín, M. P. Martínez-Agut, & J. R. Martínez (Coords.), *Manual de inclusión educativa: Una perspectiva desde la educación física* (pp. 35–48). Tirant lo Blanch.
- García-Martínez, J. A., Ruiz-Chaves, W., Chen-Quesada, E. & León-Carvajal, A. (2023). Políticas y prácticas inclusivas en centros educativos: Estudio de su implementación y relación desde la perspectiva de las personas directivas. *Revista Innovaciones Educativas*, 25(39), 114–129. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i39.4662>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. & Poy, R. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 23(1), 243–263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002
- Hernández, A. & Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: Retos y progresos de la escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13–22. <https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2056>
- Huber, J., Caine, V., Huber, M. & Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación. *Revista de Educación*, 5(7), 33–74.
- Jara-Villaruel, C. (2023). La feminización de la docencia en la investigación científica. *Revista Punto Género*, 19, 288–322. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2023.71218>
- Jockers, M. (2017). *Syuzhet: Extract sentiment and plot arcs from text* [Software]. <https://cran.r-project.org/web/packages/syuzhet>
- Kozlova, M. & Ryabichenko, T. (2024). Inclusive education in schools in Russia and Kazakhstan. *Children and Youth Services Review*, 163, 107785. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2024.107785>
- Maldonado, O., Norzagaray, C. & González, G. (2021). Barreras y facilitadores de los docentes para la inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad. *RAES*, 13(22), 126–141. <https://doi.org/10.15332/us.v21i2.2770>
- Marín-Suelves, D., Pardo-Baldoví, M. I., Vidal-Esteve, M. I. & San Martín-Alonso, A. (2021). Indagación narrativa y construcción de identidades docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 125–138. <https://doi.org/10.6018/reifop.469691>
- Martín, D., Blanco, N. & Sierra, J. E. (2019). Comprensión pedagógica y construcción de la relación educativa. *Teoría de la Educación*, 31(1), 103–122.
- Mejía, S. I. (2019). Diversidad funcional e inclusión en instituciones de educación superior. *Interdisciplinaria*, 36(2), 151–164. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.10>

- Morales-Rodríguez, F. M. (2021). Educación transversal para la inclusión. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(2), 261–281. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8703>
- Muñoz-Hinrichsen, F. I., Camargo-Rojas, D. A., Grassi-Roig, M., Torres-Paz, L., Pérez-Tejero, J., Martínez-Aros, A. & Herrera-Miranda, F. (2024). Facilitators and barriers for inclusion in physical education. *Apunts Educación Física y Deportes*, 158, 34–43. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/4\).158.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/4).158.04)
- Nava-Caballero, E. M. (2012). El acceso e integración de estudiantes con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 293–. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40030
- Nieto, C. & Moríña, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa. *Siglo Cero*, 52(4), 29–49. <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>
- OECD. (1994). *The integration of disabled children into mainstream education*. OECD.
- OECD. (1995). *Integrating students with special needs*. OECD.
- Ortega, M., Cilleros, M. & Río, C. (2017). El índice para la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 186–201.
- Oviedo-Cáceres, M., Arias-Pineda, K. N., Yepes-Camacho, M. R. & Falla, P. M. (2022). Barreras y facilitadores de inclusión social. *Ustasalud*, 21(2), 102–113. <https://doi.org/10.15332/us.v21i2.2770>
- Palma, O., Soto, X., Barría, C., Lucero, X., Mella, D., Santana, Y. & Seguel, E. (2016). Estudio cualitativo sobre inclusión en educación superior. *Magallania*, 44(2), 131–158. <https://doi.org/10.4067/S0718-22442016000200007>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Pérez, A. (2025, marzo 28). La Fiscalía de Menores abre diligencias... *La Sexta*. https://amp.lasexta.com/noticias/sociedad/fiscalia-menores-abre-diligencias-cuatro-adolescentes-denunciados-santander-agredir-companero-paralisis_2025032867e67a576990370001f6346c.html
- Pérez-Castro, J. (2019). Experiencias de estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica*, 53. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-003)
- Pericacho-Gómez, F. J. (2024). Co-teaching as a collaborative teaching strategy. *Estudios Pedagógicos*, 50(2), 93–107. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052024000200093>
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions. *American Scientist*, 89(4), 344–350. <https://doi.org/10.1511/2001.28.344>
- Ramírez-Solórzano, F. L. & Herrera-Navas, C. D. (2024). Inclusión educativa: Desafíos y oportunidades. *Revista Científica Zambos*, 3(3), 44–63. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n3/57>
- Rodríguez, S. K. & García, N. S. (2024). Camino hacia la inclusión educativa. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(32), 511–. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.741>
- Sanahuja, A., Lago, J. R., Romay, M. P. & Miralles, M. (2024). Aprendizaje cooperativo como apoyo a la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 105–123. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782024000100105>

- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C. & Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191–211. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- Santos-González, C. (2022). Atención a la diversidad e inclusión educativa. *Ciencia y Educación*, 6(3), 7–20. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i3.pp7-20>
- Schleicher, A. (2014). *Equity, excellence and inclusiveness in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264214033-en>
- Souza, M. A. R., Wall, M. L., Thuler, A. C. M. C., Lowen, I. M. V. & Peres, A. M. (2018). Uso del software IRAMUTEQ. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 52, e03353. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017015003353>
- Tinti, D. S., Barbosa, G. C. & Lopes, C. E. (2021). IRAMUTEQ y análisis de narrativas. *Bolema*, 35, 479–496. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v35n69a22>
- Trujillo-Vargas, J. J., Pérez-Robles, A. & Gómez-Del Amo, R. (2025). Currículum oculto y práctica pedagógica. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1920>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca*. UNESCO.
- UNESCO. (1995). *Las necesidades especiales en el aula*. UNESCO.
- UNESCO. (1996). *Nuestra diversidad creativa*. UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion*. UNESCO.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2010). *Fomento de una educación inclusiva*. UNESCO.
- UNESCO. (2014). *The right to education*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Educación 2030*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- UNESCO (2018). *Reunión Mundial sobre la Educación 2018: Declaración de Bruselas*. UNESCO
- UNESCO (2019). *Migration, displacement and education. Building bridges, not walls*. Global Education Monitoring Report-GEM, UNESCO
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 4(4), 37-45.
- Valdés, R. (2025). Barreras y facilitadores para liderar una escuela inclusiva: el caso de Chile. *Revista de Investigación Educativa*, 43. <https://doi.org/10.6018/rie.560271>
- Veloz, E. A. & Veloz, V. T. (2024). Las tecnologías e innovación educativa, para un acceso equitativo y continuo al aprendizaje. *Journal of Science and Research*, 9, 207-224. Recuperado a partir de <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/3076>
- Verástegui, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿ un objeto de estudio obsoleto? *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, 73, 28-31. URI: <https://hdl.handle.net/10486/691018>
- Vidal, M. I., González, M., Parada, A. & Marín-Suelves, D. (2025a). Oferta institucional de recursos didácticos digitales para inclusão no ensino secundário: Uma análise comparativa

em Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, 38(1), 1-24. <https://doi.org/10.21814/rpe.36517>

Vidal, M. I., González, C. J. & Parada, A. (2025b). Los recursos didácticos digitales en la educación: Nuevas perspectivas y posibilidades. *Revista Portuguesa de Educação*, *38*(1), 1-5. <https://doi.org/10.21814/rpe.40061>

Villafañe, G. P., Corrales, A. A. & Soto, V. J. (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Siglo Cero*, *52*, 29-49. <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>

Zambrano, L. Y., Salvatierra, F. L., Chunllo, J. E. & Gaona, M.J. (2025). La enseñanza basada en proyectos como estrategia para la inclusión educativa. *Revista Imaginario Social*, *8*(1), 317-330. <https://doi.org/10.59155/is.v8i1.278>