

# El profesorado ante la educación inclusiva: perfiles actitudinales y orientaciones para su formación

Pablo Palomero-Fernández

Universidad de Zaragoza. España.

pabpalom@unizar.es

Katherine Gajardo-Espinoza

Noelia Santamaría-Cárdaba

Universidad de Valladolid. España.

katherine.gajardo@uva.es

noelia.santamaria.cardaba@uva.es



© del autor y las autoras

Recibido: 19/7/2024

Aceptado: 10/1/2025

Publicado: 31/1/2025

## Resumen

La inclusión es uno de los principales retos que afrontan los sistemas educativos actuales. Aunque la mayoría de los países hispanohablantes han puesto en marcha políticas inclusivas durante los últimos años, numerosas investigaciones señalan que las actitudes de los docentes son determinantes para facilitar la plena inclusión en las escuelas. Este estudio indaga en los perfiles actitudinales del profesorado acerca de la inclusión educativa. Participaron 357 docentes de educación primaria en formación inicial y en ejercicio procedentes de países hispanohablantes. Se utilizó el cuestionario de López et al. (2010). Los participantes mostraron actitudes mayoritariamente favorables hacia la inclusión, identificando cinco perfiles diferentes: inclusivo, comprometido, paradójico, reticente y excluyente. Los perfiles intermedios —comprometido, paradójico y reticente— mostraron diferencias significativas en cuanto a las creencias y a las prácticas. Se facilitan enfoques formativos específicos para cada perfil, junto con orientaciones generales. Se recomienda profundizar en estrategias didácticas y fomentar el diálogo colaborativo para los perfiles inclusivo y comprometido. El perfil paradójico necesita recursos prácticos para alinear teoría y práctica, mientras que los perfiles reticente y excluyente requieren un enfoque cuidadoso para facilitar la aceptación de la diversidad.

**Palabras clave:** inclusión educativa; actitudes; pensamiento del profesorado; formación; diversidad

**Resum.** *El professorat davant l'educació inclusiva: perfils actitudinals i orientacions per a la seva formació*

La inclusió és un dels principals reptes que afronten els sistemes educatius actuals. Encara que la majoria de països hispanoparlants han implementat polítiques inclusives durant els darrers anys, nombroses investigacions assenyalen que les actituds del professorat són determinants per facilitar la plena inclusió a les escoles. Aquest estudi indaga en els perfils

actitudinals del professorat sobre la inclusió educativa. Hi van participar 357 docents d'educació primària en formació inicial i en exercici procedents de països hispanoparlants. Es va utilitzar el qüestionari de López et al. (2010). Els participants van mostrar actituds majoritàriament favorables cap a la inclusió i se'n van identificar cinc perfils diferents: inclusiu, compromès, paradoxal, reticent i excloent. Els perfils intermedis —compromès, paradoxal i reticent— van mostrar diferències significatives quant a les creences i les pràctiques. A l'article s'hi faciliten enfocaments formatius específics per a cada perfil, juntament amb orientacions generals. Es recomana aprofundir en estratègies didàctiques i fomentar el diàleg col·laboratiu per als perfils inclusiu i compromès. El perfil paradoxal necessita recursos pràctics per alinear teoria i pràctica, mentre que els perfils reticent i excloent requereixen un enfocament acurat per facilitar l'acceptació de la diversitat.

**Paraules clau:** educació inclusiva; actituds; pensament docent; formació; diversitat

**Abstract.** *Teachers and inclusive education: A study of attitudes and guidelines for teacher training*

Inclusion is one of the main challenges facing education systems today. Although most Spanish-speaking countries have implemented inclusive policies in recent years, much research indicates that teachers' attitudes are crucial in facilitating full inclusion in schools. This study explores the attitudes of teachers towards inclusive education. A total of 357 pre-service and in-service primary school teachers from Spanish-speaking countries participated in the study. The questionnaire by López et al. (2010) was used. Participants showed mostly favourable attitudes towards inclusion, with five different profile types being identified: inclusive, committed, ambivalent, reticent and excluding. The intermediate profiles – committed, ambivalent and reticent – showed significant differences in beliefs and practices. Specific training approaches are provided for each profile, together with general guidance. It is recommended that didactic strategies are deepened and collaborative dialogue fostered for the inclusive and committed profiles. The ambivalent profile needs practical resources to align theory and practice, while the reticent and exclusionary profiles require a careful approach to facilitate acceptance of diversity.

**Keywords:** inclusive education; attitudes; teacher thinking; training; diversity

### Sumario

- |   |                            |
|---|----------------------------|
| 1. Introducción   | 5. Resultados              |
| 2. Formación del profesorado e inclusión                  | 6. Discusión               |
| 3. Actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa | 7. Conclusiones            |
| 4. Metodología de la investigación                        | Referencias bibliográficas |

## 1. Introducción

Uno de los principales retos que enfrentan las sociedades actuales es ofrecer una educación de calidad para todas las personas, proporcionando oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida y promoviendo la equidad en un

mundo acuciado por problemas como la desigualdad, la exclusión o la discriminación (Rodríguez et al., 2020).

La Unesco (2017) define la inclusión educativa como un proceso que contribuye a superar los obstáculos que limitan y dificultan la presencia, la participación y la consecución de logros por parte de los estudiantes, viendo las diferencias individuales no como una limitación, sino como una oportunidad para democratizar y enriquecer el aprendizaje. Por tanto, la inclusión no se dirige a estudiantes con un rasgo particular, sino que pretende reconfigurar los sistemas educativos para atender a la diversidad de todo el alumnado (Poblete-Christie et al., 2019).

Teniendo en cuenta las distintas formas de entender la inclusión, es importante avanzar en definiciones y en prácticas consensuadas (Ainscow, 2021). En este sentido, la agenda 2030 liderada por la Unesco está desempeñando un rol fundamental, al establecer como objetivo la mejora de la calidad de los sistemas educativos, elevando el nivel competencial de toda la población al tiempo que se eliminan las barreras que limitan la participación de determinados colectivos sociales en el sistema educativo. Así, frente a los planteamientos neoliberales, la mejora de la calidad debe ir acompañada de avances en equidad, fomentando la inclusión de los grupos desfavorecidos (Rodríguez-Martínez, 2018).

El desarrollo de los planteamientos inclusivos requiere de un serio compromiso por parte de los Estados, transformando políticas educativas y dotando de financiación a los sistemas (Rodríguez et al., 2020). Uno de los hitos para avanzar en esta dirección fue la firma de la Declaración de Incheón en el marco del Foro Mundial sobre Educación 2015. En ella se materializó el compromiso de 160 países con las políticas inclusivas, fomentando la participación de todas las personas en el sistema educativo, con independencia de sus capacidades funcionales, género, origen étnico y nacional, estatus socioeconómico, etc. Los planteamientos inclusivos se están trasladando gradualmente a las legislaciones de los países hispanohablantes y adoptan, en general, políticas que buscan que todo el estudiantado acceda a una educación de calidad (Bravo-Sanzana et al., 2021). Por ejemplo, en Chile se promulgó en 2015 la Ley de Inclusión Escolar, basada en un modelo educativo centrado en la atención a la diversidad de capacidades (Rodríguez et al., 2020). En México se impulsó una reforma de la Ley General de Educación en 2019 que responsabilizaba al sistema educativo de atender a las diferentes capacidades, necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado (Solís del Moral y Tinajero, 2022). De manera similar, en España, la Ley Orgánica que Modifica la Ley Orgánica de Educación, promulgada en 2020, considera la inclusión como un principio rector del sistema y, a la vez, como uno de sus fines principales (Sánchez-Serrano et al., 2021).

## 2. Formación del profesorado e inclusión

Si bien las reformas educativas evidencian la voluntad política de avanzar hacia una inclusión efectiva, su implementación no puede llevarse a término sin la

colaboración del profesorado (Escribano y Martínez, 2016; Falla et al., 2022; Pérez y Vigo, 2022). Como señalan Rodríguez et al. (2020), las actitudes que muestra el cuerpo de docentes ante la diversidad pueden facilitar la inclusión del alumnado o, por el contrario, actuar como una barrera. Para Lara (2020) y Zuloaga (2022), las actitudes de rechazo están relacionadas con la falta de formación, la cual podría generar sentimientos de incapacidad y desinterés generalizado frente a los retos que plantea la educación inclusiva. Igualmente, se ha señalado el rol que juegan las creencias acerca de la naturaleza de las diferencias individuales o de la respuesta educativa que debe ofrecerse al alumnado (López et al., 2013). Además, aspectos como la ideología o los valores pueden condicionar la actitud hacia la inclusión (López et al., 2010), dado que los enfoques inclusivos entrañan un compromiso ético con la transformación de la sociedad para lograr una mayor equidad (Gajardo, 2022). En definitiva, la implementación de políticas inclusivas requiere, por un lado, un cambio en el modo de entender la diversidad y, por otro lado, la adquisición de herramientas y estrategias para ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad en un sentido amplio (Rodríguez et al., 2020). Por ello, la formación en educación inclusiva resulta crucial para que los docentes puedan adaptarse a las nuevas demandas educativas y sociales (Gajardo, 2022).

A pesar de que la educación inclusiva se ha incorporado en las últimas décadas a los programas de formación inicial del profesorado, su impacto real sigue resultando insuficiente (Sánchez-Serrano et al., 2021). En consecuencia, es fundamental mejorar la calidad de la formación inicial y continua del cuerpo de docentes (Rodríguez et al., 2020), incorporando espacios de diálogo que permitan conocer sus representaciones acerca de la inclusión y que promuevan una reestructuración gradual de las mismas a través de la reflexión crítica acerca de la diversidad (Hernández et al., 2019; Slee, 2001).

### 3. Actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa

Avramidis et al. (2019) realizó una extensa revisión de la literatura sobre inclusión, encontrando que, aunque predominan actitudes positivas hacia la inclusión educativa, no hay una aceptación plena del alumnado con diversidad funcional o del que pertenece a minorías y a grupos que se encuentran en riesgo social. A conclusiones similares llegaron Gajardo y Torrego en un reciente trabajo de revisión (2020). En este sentido, la mayor parte de los estudios sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión han tenido como finalidad identificar los aspectos y las dimensiones que pueden contribuir a transformarlas en un sentido positivo (Gajardo, 2022).

Entre los modelos teóricos que han analizado las actitudes hacia la inclusión, en la presente investigación se ha tomado como referencia el de López et al. (2010, 2013), que se enmarca en la teoría del *pensamiento del profesor* (Liloy, 2020). El modelo de López et al. (2010) establece tres dimensiones para el estudio de las actitudes hacia la inclusión, ampliamente desarrolladas en contextos hispanohablantes (Andrades-Moya, 2021; Hernández et al., 2019;

Núñez-Ayala y Jacobo-García, 2022): diferencias individuales, respuesta educativa e ideología y valores.

La primera dimensión hace referencia a las representaciones del profesorado acerca de la naturaleza de las diferencias individuales. Dichas representaciones influyen en la intervención del cuerpo de docentes, de manera que las visiones interactivas favorecen los procesos inclusivos, mientras que las visiones estáticas los dificultan (López et al., 2010).

La segunda dimensión, respuesta educativa, hace referencia a las concepciones sobre la organización de las actuaciones formativas ante la diversidad. Así, una perspectiva organizativa burocrática, orientada a una enseñanza homogénea y dirigida a alumnado normotípico supone una barrera para la inclusión. Por el contrario, una perspectiva organizativa orientada a fomentar la cultura de colaboración profesional y la corresponsabilidad del profesorado en la atención a la diversidad favorece los procesos inclusivos (López et al., 2010).

La tercera dimensión, ideología y valores, pone de relieve que los procesos inclusivos no son un mero ejercicio técnico, sino que entrañan un compromiso ético con valores como la democracia, la justicia o el cuidado educativo (Ainscow, 2021; Echeita, 2013; Herrera-Seda et al., 2016). Así, los valores individualistas resultan poco compatibles con los planteamientos inclusivos, mientras que los valores pluralistas favorecen la inclusión (López et al., 2010).

En España se han realizado algunos estudios sobre la inclusión educativa basados en las dimensiones definidas por López et al. (2010, 2013). Los citados autores identificaron tres perfiles: el primero, el reticente a la inclusión (un 23,2%), ofreció una visión estática y conservadora que percibe la inclusión como una barrera y prefiere la segregación del alumnado. El segundo, el indefinido (un 36,2%), obtuvo puntuaciones cercanas a la media en todas sus dimensiones. El tercer perfil, el facilitador de la inclusión (un 40,06%), mostró una visión constructivista e innovadora, percibiendo la inclusión como un recurso y enfatizando tanto la enseñanza adaptativa como la importancia de la colaboración profesional. En un estudio más reciente, Núñez-Ayala y Jacobo-García (2022) encontraron perfiles similares: facilitador (un 54%), intermedio (un 18%) e inhibidor (un 28%). Varias investigaciones realizadas en Iberoamérica han profundizado en el estudio de las actitudes y de las creencias acerca de la inclusión, como las de Duk et al. (2021), Poblete-Christie et al. (2019) y Rodríguez et al. (2022). Sin embargo, la identificación de perfiles, y con ello la detección de barreras actitudinales y la creación de propuestas para superarlas, ha quedado en un segundo plano.

El objetivo de la presente investigación consiste en actualizar y profundizar en la descripción de los perfiles actitudinales a partir de una muestra más amplia, contrastando los nuevos hallazgos con los ofrecidos en trabajos precedentes. De manera adicional, y teniendo en cuenta los distintos perfiles hallados, el segundo objetivo es proponer estrategias para facilitar la reestructuración de las concepciones docentes que actúan como barrera frente a la inclusión.

## 4. Metodología de la investigación

### 4.1. *Diseño*

El enfoque metodológico de la presente investigación se apoyó en los supuestos del paradigma positivista. Se utilizó un diseño de investigación seccional, transversal y descriptiva. Este enfoque es ideal para describir ciertos fenómenos en una muestra específica y en un momento temporal concreto, lo que proporciona una imagen detallada del fenómeno estudiado.

### 4.2. *Participantes*

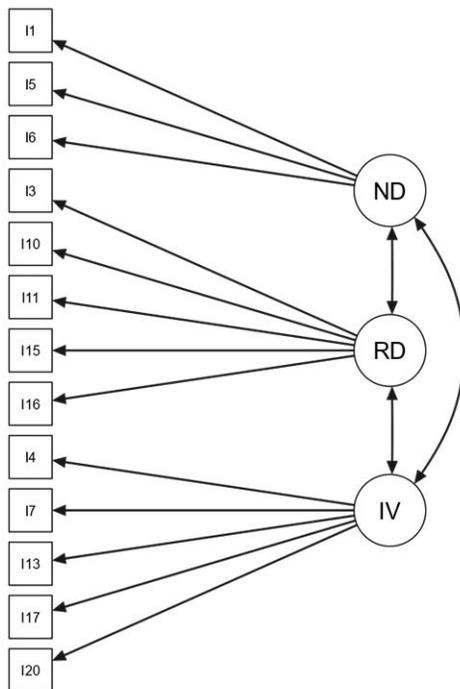
La muestra se compone de 357 docentes de educación primaria (88 hombres y 269 mujeres); 244 en activo y 113 en fase de formación inicial. A nivel geográfico, todos los participantes proceden de países hispanohablantes. El método de selección de la muestra fue no probabilístico e intencional, y se invitó a responder a los 357 participantes en un MOOC sobre educación inclusiva organizado por la Universidad de Valladolid y realizado entre junio y octubre de 2023. La recogida de datos se llevó a cabo en el momento de realizar la matrícula del citado MOOC, lo que fue obligatorio para el desarrollo formativo. Respondieron todos los participantes matriculados en el MOOC, que dieron su consentimiento en el momento de inscribirse en él por medio de un formulario individual.

### 4.3. *Instrumento*

Se utilizó una versión reducida del cuestionario de dilemas sobre procesos de inclusión educativa (López et al., 2010) compuesta por trece ítems. Los ítems fueron seleccionados, con base a su relevancia, de entre los del instrumento original. Para ello se contó con el asesoramiento de dos expertos.

El cuestionario evalúa tres dimensiones: naturaleza de las diferencias individuales, respuesta educativa a la diversidad e ideología y valores (López et al., 2010). Cada ítem presenta una situación hipotética en el entorno escolar, ofreciendo tres alternativas de actuación que reflejan diferentes posicionamientos del profesorado frente a la inclusión (Echeita, 2013).

La versión reducida del instrumento mostró una consistencia interna adecuada ( $\alpha = 0,818$ ;  $\omega = 0,842$ ), similar a la obtenida por López et al. (2010) con la versión original ( $\alpha = 0,867$ ). Igualmente, el análisis factorial confirmatorio constató el adecuado encaje de los datos con el modelo teórico de tres dimensiones formulado por los autores del instrumento (CFI = 0,905; TLI = 0,880; SRMR = 0,042; RMSEA = 0,045). La estructura factorial del cuestionario quedó conformada como se observa en la figura 1.

**Figura 1.** Estructura factorial del instrumento

Nota: ND = naturaleza de las diferencias; RD = respuesta a la diversidad; IV = ideología y valores.

Fuente: elaboración propia.

#### 4.4. Preparación y análisis de los datos

Los datos se prepararon en Microsoft Excel y se transformaron las elecciones categóricas en valores numéricos (1 para *polaridad barrera*, 2 para *posición intermedia* y 3 para *polaridad inclusiva*). Las puntuaciones medias cercanas a 1 indican una baja disposición a la inclusión, y cercanas a 3, una alta disposición. El análisis de datos comenzó con pruebas de fiabilidad (coeficientes alfa y omega), seguidas por el test de esfericidad de Barlett y la prueba Kaser-Mayer-Olkin. Por último, se realizó un análisis factorial confirmatorio con rotación oblimin y se evaluó el ajuste mediante índices de bondad de ajuste (CFI, TLI, SRMR y RMSEA).

En la segunda fase se calcularon estadísticos descriptivos para las tres dimensiones del instrumento y se transformaron las puntuaciones originales en puntuaciones Z para permitir comparaciones adecuadas. Se realizó un análisis clúster jerárquico usando el método de Ward y la distancia euclídea al cuadrado para identificar los perfiles de respuesta. El dendograma ayudó a determinar el número ideal de clústeres, y se probaron soluciones de dos y

cinco clústeres. Las puntuaciones medias de cada clúster se compararon para cada variable. SPSS, Jamovi y Microsoft Excel se utilizaron para las pruebas estadísticas y la elaboración de gráficas.

## 5. Resultados

La obtención de una puntuación global para cada una de las tres dimensiones evaluadas permitió describir las tendencias generales de respuesta (tabla 1). Se encontró que las puntuaciones medias fueron elevadas para las tres dimensiones, y especialmente para la dimensión *respuesta a la diversidad*. Ello permitió constatar la predilección general en la muestra por los planteamientos inclusivos. No obstante, la desviación estándar fue relativamente alta en las tres dimensiones, lo que sugirió la existencia de distintos patrones de respuesta. La dimensión *ideología y valores* fue la que obtuvo una media más baja y una mayor desviación estándar. La asimetría fue negativa y elevada para las tres dimensiones, lo que indicaba la falta de normalidad de la distribución. Los valores más desviados de la media se situaron en la cola izquierda. La curtosis fue positiva en las variables *naturaleza de las diferencias* y *respuesta a la diversidad*. En el primer caso, además, fue especialmente elevada, lo que indicó la influencia de valores extremos.

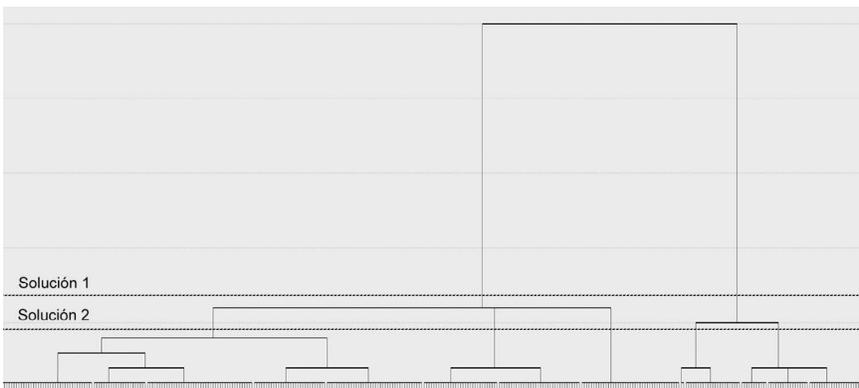
**Tabla 1.** Estadísticos descriptivos por variable

	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
Naturaleza de las diferencias	2.599	0,389	-0,1068	0,1407
Respuesta a la diversidad	2.604	0,389	-0,864	0,076
Ideología y valores	2.411	0,423	-0,576	-0,147

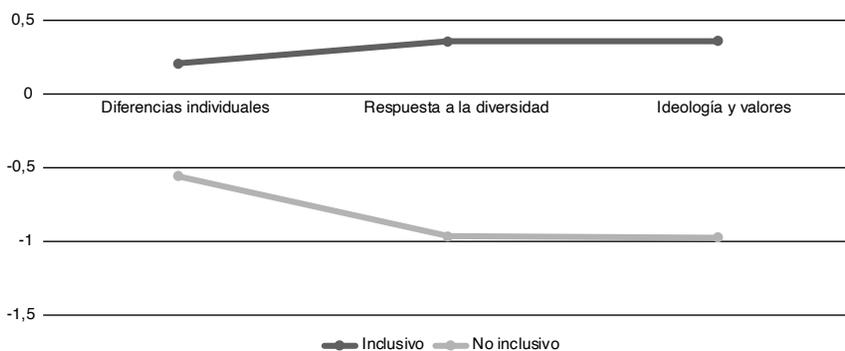
Fuente: elaboración propia.

Con el fin de conocer con mayor detalle los perfiles de respuesta, se procedió a realizar un análisis clúster jerárquico. A partir del examen del dendograma se solicitó a SPSS que guardase las soluciones de dos y cinco conglomerados, por resultar las más congruentes, como se observa en la figura 2.

La primera solución muestra dos clústeres con posicionamientos opuestos: inclusivo y no inclusivo. Tal y como se observa en la figura 2, el clúster inclusivo (N = 281; 78,71%) puntuó ligeramente por encima de la media en las tres variables, siendo algo más destacada la puntuación de *respuesta a la diversidad* e *ideología y valores*. En contraposición, el clúster no inclusivo (N = 76; 21,29%) puntuó muy por debajo de la media, obteniendo la puntuación más baja en las variables *respuesta a la diversidad* e *ideología y valores*. Por tanto, ambos conglomerados presentaron patrones de respuesta prácticamente opuestos.

**Figura 2.** Dendograma y líneas de corte

Fuente: elaboración propia.

**Figura 3.** Patrones de respuesta: solución 1

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la segunda solución, compuesta por cinco clústeres, permitió matizar mucho mejor los perfiles de respuesta de los participantes y, por tanto, atender de manera más precisa a los objetivos de investigación. Por ello se seleccionó la solución de cinco clústeres para interpretar los resultados. Los cinco perfiles encontrados se denominaron *inclusivo*, *comprometido*, *paradójico*, *reticente* y *excluyente* (figura 4).

El perfil *inclusivo* (N = 175; 49,02%) se caracterizó por obtener puntuaciones elevadas y superiores a la media en las tres dimensiones, con puntuaciones especialmente altas en *respuesta a la diversidad*, lo que evidenció una actitud claramente favorable hacia la inclusión y un compromiso real con la misma.

El perfil *comprometido* (N = 41; 11,48%) destacó por sus puntuaciones inferiores a la media en *naturaleza de las diferencias*, que contrastaron con puntuaciones superiores a la media en *respuesta a la diversidad* y en *ideología y valores*.

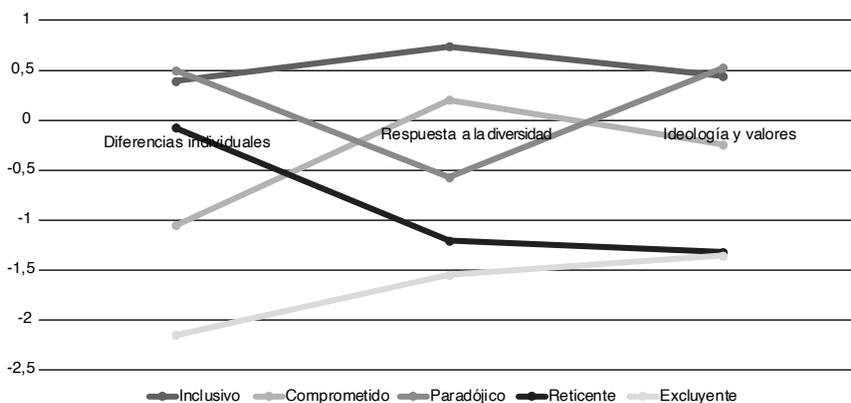
*valores*, lo que evidencia una actitud moderadamente favorable hacia la inclusión. A pesar de sus evidentes diferencias, los perfiles *inclusivo* y *comprometido* mostraron una respuesta inclusiva frente a la diversidad y aglutinaron al 60,50% de los participantes en la investigación.

El perfil *paradójico* (N = 65; 18,21%) se caracterizó por obtener puntuaciones superiores a la media en las dimensiones *naturaleza de las diferencias* e *ideología y valores*, aunque fueron inferiores a la media en la dimensión *respuesta a la diversidad*. Por tanto, este conglomerado mostró concepciones teóricas inclusivas que no se trasladaron de manera congruente a la respuesta educativa frente a la diversidad, lo que evidencia una praxis no inclusiva.

El perfil *reticente* (N = 51; 14,29%) obtuvo puntuaciones inferiores a la media en todas las dimensiones, especialmente en *ideología y valores*. Aunque los valores en *naturaleza de las diferencias* fueron cercanos a la media, en conjunto, este perfil mostró una actitud desfavorable hacia la inclusión.

Por último, el perfil *excluyente* (N = 25; 7,00%) fue el menos numeroso y mostró puntuaciones negativas muy elevadas en todas las dimensiones y, especialmente, en la variable *naturaleza de las diferencias*, lo que pone de relieve su fuerte rechazo hacia la inclusión. En conjunto, los perfiles *reticente* y *excluyente*, aunque minoritarios, aglutinaron al 21,29% de participantes.

**Figura 4.** Resumen de perfiles: solución 2



Fuente: elaboración propia.

## 6. Discusión

La versión reducida del cuestionario de dilemas acerca de los procesos de inclusión educativa mostró una fiabilidad similar a la reportada en estudios previos (López et al., 2010; Núñez-Ayala y Jacobo-García, 2022), además de una adecuada validez de constructo. Los participantes en la investigación mostraron un perfil actitudinal mayoritariamente favorable a la inclusión, con puntuaciones medias elevadas en las tres dimensiones analizadas. Estos resul-

tados son congruentes con los reportados en trabajos previos realizados mediante diferentes metodologías e instrumentos (Avramidis et al., 2019; Espinosa y Valdebenito, 2016; Gajardo, 2022).

Las puntuaciones medias más elevadas se obtuvieron en la variable *respuesta a la diversidad*, lo que pone de relieve el compromiso conductual de la mayor parte del profesorado con la inclusión educativa. Las puntuaciones medias más bajas se obtuvieron en la dimensión *ideología y valores*, con lo que se constató también en ella una mayor desviación estándar.

Los valores de desviación estándar, asimetría y curtosis sugirieron que las elevadas puntuaciones medias podrían estar encubriendo actitudes no tan favorables hacia la inclusión. Se consideró que las puntuaciones medias elevadas podrían estar influidas, entre otras cuestiones, por el sesgo de deseabilidad social y el método de selección de la muestra. En consecuencia, se optó por transformar las puntuaciones de los participantes con el fin de poder comparar su posición relativa en la muestra.

Como señalan Duk et al. (2021), uno de los problemas de las iniciativas de formación en educación inclusiva llevadas a cabo durante los últimos años es su bajo impacto en la modificación de concepciones y prácticas educativas. Por este motivo se estimó relevante avanzar en el conocimiento de los diferentes perfiles de respuesta al instrumento, realizando un análisis clúster, todo ello con la finalidad última de diseñar estrategias didácticas capaces de favorecer el cambio conceptual del profesorado en futuras actividades formativas. En el análisis del dendograma no se encontró una solución de tres conglomerados como la reportada por los trabajos previos (López et al., 2013; Núñez-Ayala y Jacobo-García, 2022). Por el contrario, se encontraron y se extrajeron soluciones de dos y cinco conglomerados. La solución de dos conglomerados fue descartada por sobreestimar el porcentaje de actitudes inclusivas y por resultar excesivamente simplificadora como para obtener conclusiones aplicables a la mejora de la formación. De esta manera, se optó por seleccionar e indagar en la solución de cinco perfiles: inclusivo, comprometido, paradójico, reticente y excluyente.

Como se ha señalado previamente, los trabajos de López et al. (2013) y Núñez-Ayala y Jacobo-García (2022) encontraron tres perfiles bien diferenciados: inclusivo, indefinido y no inclusivo. En el presente trabajo, tanto el perfil inclusivo como el no inclusivo mostraron características idénticas a las descritas en dichas investigaciones. Adicionalmente se obtuvieron nuevas evidencias que permiten avanzar en la caracterización de perfiles, logrando una comprensión más precisa de las concepciones sobre la inclusión que se sitúan entre los extremos *inclusivo* y *no inclusivo*. Así, frente a la caracterización amplia y genérica de un perfil intermedio denominado *indefinido, ambivalente* o *paradójico* (López et al., 2013; Núñez-Ayala y Jacobo-García, 2022), el presente trabajo identifica tres perfiles intermedios claramente diferenciados: *comprometido, paradójico* y *reticente*.

Desde los modelos actuales de formación del profesorado se insiste en la importancia de que los docentes reflexionen acerca de la propia práctica de

forma colaborativa y contextualizada (Duk et al., 2021; Korthagen, 2016). Como señalan López et al. (2010), es en esta reflexión sobre la propia praxis donde se pueden problematizar y transformar las concepciones acerca de la inclusión. En consecuencia, se sugieren abordajes formativos específicos para cada uno de los perfiles encontrados.

El perfil *inclusivo* muestra creencias sobre la *naturaleza de las diferencias* adecuadas para la educación inclusiva. Además, sus puntuaciones son consistentes en las tres variables, lo que indica una fuerte congruencia entre teoría y praxis. Por ello, la respuesta formativa debería focalizarse en el desarrollo de estrategias didácticas para afinar aún más su *respuesta a la diversidad*. A su vez, la colaboración y el diálogo con docentes que muestran perfiles no inclusivos pueden contribuir a fortalecer un enriquecimiento mutuo, siempre que no se estimule la polarización grupal (Estrada e Yzerbyt, 2017), la cual solo daría lugar a una exacerbación de posiciones a favor y en contra de la inclusión. El riesgo de polarización es elevado si tenemos en cuenta que la variable *ideología y valores* apunta hacia creencias de naturaleza ideológica integradas en la identidad social.

El perfil *comprometido* es similar al *inclusivo*, aunque con puntuaciones inferiores, especialmente destacadas en la variable *naturaleza de las diferencias*. Ello indica la conveniencia de profundizar en la discusión de las creencias que llevan a conceptualizar las diferencias individuales como estáticas a través de un diálogo colaborativo y de facilitar estrategias concretas para atender a la diversidad, en general, y a distintas diversidades específicas, en particular. No en vano, las creencias estáticas acerca de las diferencias individuales se han relacionado con la carencia de recursos prácticos para atender a la diversidad (Lara, 2020; Zuloaga, 2022), así como con una baja autoeficacia percibida (Duk et al., 2021).

En cuanto al perfil *ambivalente*, muestra un patrón de respuesta llamativo, en el que resalta la contradicción entre puntuaciones positivas elevadas en *naturaleza de las diferencias e ideología y valores*, y puntuaciones negativas en *respuesta a la diversidad*. Esta contradicción indica que la asunción de la educación inclusiva es más teórica que real, poniendo de relieve la discontinuidad entre pensamiento tácito y pensamiento explícito. Por ello se estima conveniente incidir en el análisis de casos reales planteados por los docentes con este perfil, mostrando una escucha activa a sus demandas y fomentando el incremento de la autoeficacia percibida a través de la facilitación y la discusión de nuevas estrategias.

Por lo que se refiere al perfil *reticente*, el proceso de reestructuración conceptual durante la formación es previsible que resulte más complejo, puesto que muestra puntuaciones negativas muy elevadas en las variables *respuesta a la diversidad e ideología y valores*. No obstante, se estima que es factible una renegociación de significados si el planteamiento formativo se focaliza en visibilizar el carácter dinámico, interactivo y social de las diferencias individuales, mediante la revisión de experiencias reales de éxito y el diálogo con docentes con otros perfiles actitudinales. El rechazo ideológico y valorativo de la inclusión supone una fuerte barrera frente al cambio (López et al., 2010), por lo

que la discusión en este aspecto debería quedar en segundo plano al interactuar con este perfil.

Por último, el perfil *excluyente* muestra un patrón similar al perfil *reticente*, aunque con puntuaciones negativas más elevadas en las tres variables, especialmente en *naturaleza de las diferencias*. En este perfil, el rechazo hacia la perspectiva inclusiva proviene, prioritariamente, de la creencia de que las diferencias de capacidad entre el alumnado tienen que ver con variables ajenas a la organización escolar y que no pueden ser modificadas. Por dicho motivo, al interactuar con este perfil, además de seguir las orientaciones facilitadas para el perfil *reticente*, se debe poner especial énfasis en mostrar empatía ante la incomodidad, comunicar calma y seguridad con el lenguaje verbal y no verbal y facilitar estrategias didácticas sencillas y concretas para atender a la diversidad.

Tomando en conjunto las orientaciones específicas sugeridas para los cinco perfiles, se incide en la conveniencia de generar experiencias formativas interactivas y aplicadas, centradas en las necesidades del profesorado. Si bien Núñez-Ayala y Jacobo-García (2022) consideran que el énfasis debería ponerse en la reestructuración del modo de pensar la diversidad, los hallazgos realizados indican que las creencias favorables a la inclusión no determinan, por sí solas, la puesta en práctica de actuaciones coherentes. Por ello, es crucial acompañar el cambio conceptual con una transformación en el modo de actuar, integrando teoría y práctica en la formación (Vaillant y Marcelo, 2021). En una línea similar, Bolick et al. (2019) y Duk et al. (2021) sugieren integrar la teoría de manera natural en la formación para resolver problemas reales a través del diálogo y la colaboración (Echeita, 2013). Por último, es esencial reconocer la diversidad de creencias y valores de los docentes sobre la educación inclusiva, interactuando con ellos de forma individualizada y mostrando interés y respeto por la diversidad ideológica y actitudinal en relación con la inclusión.

## 7. Conclusiones

El presente estudio ha dado respuesta a los dos objetivos planteados. Para el primer objetivo, se ha actualizado y profundizado en la descripción de los perfiles actitudinales identificando y caracterizando tres perfiles intermedios entre los polos *inclusivo* y *no inclusivo*. Para el segundo objetivo, se han planteado abordajes formativos que tienen en cuenta las características específicas de cada uno de los perfiles identificados, con el fin de facilitar la reestructuración de las concepciones docentes que actúan como barrera frente a la inclusión.

El estudio evidencia la necesidad de crear programas formativos capaces de atender a la diversidad de perfiles actitudinales hacia la inclusión. Es fundamental que los programas formativos sean flexibles y adaptables, puesto que así se permitirá una mejor comprensión y práctica de la inclusión educativa, lo que favorecerá la creación de un entorno más inclusivo y equitativo en los centros educativos (Gabel, 2021).

Las limitaciones de esta investigación se relacionan, en primer lugar, con el método de selección de la muestra y las características de los instrumentos

de autoinforme, que pueden dar lugar a sesgos como el de discapacidad social. Por ello, los resultados deben interpretarse con cautela, puesto que son necesarias más investigaciones para poder llegar a conclusiones generalizables. Una segunda limitación deriva de no haber indagado en la relación entre perfil actitudinal y otras variables, como la situación profesional (docente en formación inicial o en activo), la edad, el sexo o el país de los participantes. Teniendo en cuenta la relevancia del contexto a la hora de abordar la inclusión (Martínez, 2023), futuros estudios deberían obtener muestras más amplias y estudiar la relación entre dichas variables y los perfiles actitudinales. Ello permitiría personalizar mejor las pautas formativas en función de las características sociodemográficas y contextuales. Por último, futuras investigaciones deberían abordar la evaluación de actuaciones formativas en educación inclusiva guiadas por las pautas que se han propuesto en el presente trabajo. Para realizar dicha evaluación se sugiere el uso de diseños de investigación-acción (Duk et al., 2021; Herrera-Seda et al., 2016).

## Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2021). Inclusión educativa: Una agenda de reforma global. *Cuadernos de Pedagogía*, 526, 68-73. <<https://hdl.handle.net/11162/254004>>
- ANDRADES-MOYA, J., CORNEJO ESPEJO, J. y PÉREZ-ÁLVAREZ, E. (2021). Estudiantes de pedagogía y su conocimiento sobre inclusión escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 164-182. <<https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.010>>
- AVRAMIDIS, E., TOULIA, A., TSIHOURIDIS, C. y STROGILOS, V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 49-59. <<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477>>
- BOLICK, C. M., GLAZIER, J. y STUTTS, C. (2019). Disruptive experiences as tools for teacher education: Unearthing the potential of experiential education. *Journal of Experiential Education*, 43(1), 21-36. <<https://doi.org/10.1177/1053825919877212>>
- BRAVO-SANZANA, M., SARACOSTTI, M., LARA, L., DIAZ-JIMÉNEZ, R. M., NAVARRO-LOLI, J. S., ACEVEDO, F. y APARICIO, J. (2021). Compromiso escolar: Trayectoria y política educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 2(59), 81-94. <<https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.07>>
- DUK, C., BLANCO, R., ZECCHETTO, F., CAPELL, C. y LÓPEZ, M. (2021). Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 67-95. <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200067>>
- ECHEITA, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa: De Nuevo “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2). <<https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.005>>
- ESCRIBANO, A. y MARTÍNEZ, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea Ediciones.

- ESPINOSA, J. y VALDEBENITO, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 195-213.  
<<https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100010>>
- ESTRADA, C. e YZERBYT, V. (2017). Efecto de las creencias esencialistas en las estrategias de consenso intra-grupal. *Psykhe*, 26(1), 1-15.  
<<https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.26.1.664>>
- FALLA, D., GÓMEZ, C. A. y PINO, C. G. del (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XXI*, 25(1), 251-271.  
<<https://doi.org/10.5944/educxx1.30369>>
- GABEL, S. (2021). *Disability and Diversity in Education*. Routledge.
- GAJARDO, K. G. (2022). *Actitudes y prácticas del profesorado comprometido con la inclusión: Un estudio de casos* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. UVaDoc.  
<<https://doi.org/10.35376/10324/60297>>
- GAJARDO, K. y TORREGO, L. (2020). Relación entre las actitudes de las y los docentes y sus prácticas para la inclusión: Un recorrido por la literatura reciente. En E. Díez y J. RODRÍGUEZ (coords.), *Educación para el Bien Común: Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 519-534). Octaedro.
- HERNÁNDEZ, D. J., REQUENA, P. S. y FUENTES, S. S. (2019). Perfil del futuro docente: Nuevos retos en el marco del EEES. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 23, 125-139.  
<<https://doi.org/10.18172/con.3471>>
- HERRERA-SEDA, C. M., PÉREZ-SALAS, C. P. y ECHEITA, G. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad: Instrumentos y antecedentes para la reflexión y discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49-64.  
<<https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000500006>>
- KORTHAGEN, F. (2016). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.  
<<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>>
- LARA, K. D. (2020). La inclusión como característica del docente competente. En J. TRUJILLO HOLGUÍN, A. C. RÍOS y J. L. GARCÍA (coords.), *Desarrollo profesional docente: Reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 89-98). Escuela Normal Superior Profesor José E. Medrano R.
- LILROY, J. (2020). Surgimiento y consolidación de los estudios sobre el pensamiento del profesor en el escenario de la investigación educativa: Una revisión teórico-conceptual. En E. SERNA (Ed.), *Revolución en la formación y la capacitación para el siglo XXI* (3.ª ed., vol. II., pp. 309-322). Instituto Antioqueño de Investigación.
- LÓPEZ, M., ECHEITA, G. y MARTÍN, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: Explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.  
<[https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/articulo/view/4\\_2\\_010](https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/articulo/view/4_2_010)>
- LÓPEZ, M., MARTÍN, E., MONTERO, I. y ECHEITA, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: Variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 455-472.  
<<https://doi.org/10.1174/021037013808200285>>
- MARTÍNEZ, F. R. (2023). El significado de la educación inclusiva en España y su aplicación al problema de la existencia de “centros especiales” para el alumnado con discapacidad. *Revista Jurídica Digital UANDES*, 7(2), 98-126.  
<<https://doi.org/10.24822/rjduandes.0702.5>>

- NÚÑEZ-AYALA, D. y JACOBO-GARCÍA, H. M. (2022). Perfil profesional inclusivo y diversidad: Teorías implícitas del profesorado principiante. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 71-88.  
<<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200071>>
- PÉREZ, D. y VIGO, M. B. (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: Estudio meta-etnográfico. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 29, 203-222.  
<<https://doi.org/10.18172/con.4977>>
- POBLETE-CHRISTIE, O., LÓPEZ, M. y MUÑOZ, L. (2019). ¿De la frustración a la alegría o de la alegría a la frustración?: Significados sobre inclusión educativa construidos por docentes a partir de su experiencia emocional. *Psykhé*, 28(1), 1-14.  
<<https://doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>>
- RODRÍGUEZ, E., GONZÁLEZ, F., PASTOR, E. y VIDAL, R. (2020). Validación de un cuestionario sobre la actitud docente frente a la educación inclusiva en Chile. *Foro Educativo*, 35, 63-86.  
<<https://doi.org/10.29344/07180772.35.2650>>
- RODRÍGUEZ, R. F., FERNÁNDEZ, I. I. O. y CACHINELL, B. M. L. (2022). Interdisciplinariedad, aproximación conceptual y algunas implicaciones para la educación inclusiva. *Uniandes Episteme*, 9(1), 101-116. <<https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2518>>
- RODRÍGUEZ-MARTÍNEZ, C. (2018). La agenda global educativa y su impacto en la equidad: El caso de España. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 27(53), 83-103.  
<<http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2018.v27.n53.p83-103>>
- SÁNCHEZ-SERRANO, J. M., ALBA-PASTOR, C. y ZUBILLAGA DEL RÍO, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 393, 321-352.  
<<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>>
- SLEE, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 167-177.  
<<http://dx.doi.org/10.1080/13603110118387>>
- SOLIS DEL MORAL, S. S. y TINAJERO, M. A. (2022). La reforma educativa inclusiva en México: Análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos*, 44(176), 120-136.  
<<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Unesco.  
<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>>
- VAILLANT, D. y MARCELO, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 67-89.  
<<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>>
- ZULOAGA, J. T. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: Una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94.  
<<https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>>