



Universidad de Valladolid

Facultad de educación y trabajo social

TRABAJO FIN DE GRADO:

ACTITUDES DE DOCENTES Y FUTUROS DOCENTES ANTE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Curso académico 2024/2025

Presentado por Sara Rodríguez Toribio

para optar al Grado de

Educación Primaria

por la Universidad de Valladolid

Tutelado por Jairo Rodríguez Medina

“Por eso creo que hay que formarse bien,

aprender a adaptarse al alumnado

y no refugiarse en el miedo.

Hay que ser valiente

y ofrecer una educación de calidad,

aunque cueste.”

Docente entrevistada

RESUMEN.....	4
ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN.....	6
JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	7
PERSONAL.....	7
LEGISLATIVA	8
DIDÁCTICO – PEDAGÓGICA.....	9
RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO.....	10
OBJETIVOS	11
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	12
ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA	12
Educación inclusiva: marco conceptual y trayectoria en España.	12
Actitudes docentes	14
NORMATIVA ACTUAL.....	16
BARRERAS A LA INCLUSIÓN	18
ANTECEDENTES.....	20
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ACTUAL	22
MÉTODO	24
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	24
PARTICIPANTES.....	25
INSTRUMENTOS	28
PROCEDIMIENTO	30
Análisis preliminares y preparación de datos.....	30
ANÁLISIS DE DATOS	31
RESULTADOS	32
CUESTIONARIO	32
PERCEPCIONES Y DISCURSOS.....	43
Pregunta libre	43
Entrevistas	45
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	50
REFERENCIAS.....	54
ANEXOS.....	58

RESUMEN

Las actitudes docentes hacia la educación inclusiva son condicionantes clave para la implementación efectiva de este modelo educativo, garantista de los derechos reconocidos por la normativa internacional y estatal. Aunque los discursos institucionales apoyan ampliamente este modelo, se encuentra aún lejos de la práctica cotidiana en los centros escolares. Este estudio tuvo como objetivo analizar las actitudes, sentimientos y preocupaciones de docentes en activo y futuros docentes en España hacia la educación inclusiva. El diseño fue mixto, con predominio cuantitativo, basado en la Escala SACIE-R (Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones hacia la Inclusión Educativa – Revisada), complementada por 33 respuestas a una pregunta abierta y cuatro entrevistas semiestructuradas. Participaron 147 personas (81.6% mujeres; edad media = 40.39 años), de las cuales el 72.1% eran docentes y el 27.9% futuros docentes, correspondientes a la fase cuantitativa del estudio. Los resultados muestran actitudes globalmente favorables hacia la inclusión, especialmente cuando las necesidades educativas no requieren grandes adaptaciones o apoyos especializados, lo que apunta a la influencia de la falta de formación, recursos y condiciones estructurales adecuadas. Se identificaron niveles elevados de preocupación vinculados a estas carencias. Además, el análisis cualitativo evidenció dilemas profesionales, discursos ambivalentes y una percepción generalizada de sobrecarga y desprotección institucional. Los hallazgos sugieren que la actitud del profesorado no constituye la principal barrera para la inclusión, sino que son las condiciones materiales y formativas las que dificultan su aplicación real. Se destaca la necesidad de fortalecer la formación docente inicial y continua, reducir ratios y garantizar recursos humanos estables para avanzar hacia una educación inclusiva sostenible y de calidad.

Palabras clave: Educación inclusiva; Actitudes hacia la inclusión educativa; Docentes en formación y en ejercicio; Enfoque mixto.

ABSTRACT

Teachers' attitudes toward inclusive education are key factors for the effective implementation of this educational model, which upholds rights recognized by both international and national regulations. Although institutional discourse strongly supports inclusion, its practical application in schools remains limited. This study aimed to analyze the attitudes, feelings, and concerns of in-service and pre-service teachers in Spain regarding inclusive education. A mixed-methods design was employed, with a quantitative emphasis using the SACIE-R scale (Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education – Revised), complemented by 33 open-ended responses and four semi-structured interviews. A total of 147 participants took part in the quantitative phase (81.6% women; mean age = 40.39), of whom 72.1% were in-service teachers and 27.9% pre-service teachers. Results indicate generally favorable attitudes toward inclusion, especially when students' educational needs do not require major adaptations or specialized support. These findings highlight the influence of insufficient training, resources, and structural conditions. High levels of concern were associated with these deficiencies. Qualitative data revealed professional dilemmas, ambivalent discourses, and a widespread sense of overload and lack of institutional support. The findings suggest that teachers' attitudes are not the main barrier to inclusion; rather, it is the material and training conditions that hinder its effective implementation. The study underscores the need to strengthen both initial and ongoing teacher education, reduce class sizes, and ensure stable human resources to advance toward a sustainable and high-quality inclusive education system.

Keywords: Inclusive education; Attitudes toward inclusive education; Pre-service and in-service teachers; Mixed-methods analysis.

INTRODUCCIÓN

¿Cómo construir una escuela para todos en un mundo que no está hecho para todos?

La educación inclusiva no es una cuestión meramente técnica o legal; es una cuestión profundamente humana. El mundo, en general, no es inclusivo y, en consecuencia, quienes lo habitan (incluidos los docentes) tampoco lo son del todo. La educación inclusiva parece, a menudo, un horizonte demasiado lejano y, para que deje de serlo, es necesario mirar hacia dentro: a las creencias, emociones y decisiones que configuran la realidad del aula y del día a día del alumnado. Aunque el discurso normativo ya reconoce la educación inclusiva como derecho efectivo, su aplicación sigue sin serlo. Las barreras son múltiples, pero las actitudes docentes son un elemento clave para comprender tanto las resistencias como las oportunidades de transformación del sistema educativo.

Esta es la línea que sigue el presente trabajo: comprender y analizar críticamente las actitudes de docentes y futuros docentes hacia la educación inclusiva, con el objetivo de identificar algún fallo y aportar, aunque sea de forma modesta, en el camino hacia una plena inclusión.

En primer lugar, se justifica la necesidad de estudiar las actitudes de docentes y futuros docentes hacia la educación inclusiva desde tres perspectivas: personal, legislativa y didáctico-pedagógica. Asimismo, se detallan las competencias generales y específicas del Grado en Educación Primaria que se han puesto en práctica durante el desarrollo de este trabajo.

A continuación, se formulan los objetivos que guían el trabajo. Sobre esa base, se desarrolla una fundamentación teórica que sustenta conceptualmente el estudio. Dicha fundamentación incluye una aclaración terminológica de los conceptos clave que no carecen de consenso en torno a su definición en la literatura especializada: la educación inclusiva y las actitudes. Seguidamente, se hace un repaso de la normativa actual a distintos niveles (internacional, nacional y regional), al que sigue un análisis de las barreras que dificultan la implementación de una educación realmente inclusiva. También se lleva a cabo una revisión de investigaciones previas sobre las actitudes docentes hacia la educación inclusiva, lo que permite identificar vacíos en la literatura y justificar la necesidad de la investigación actual, estableciéndose así objetivos y preguntas de investigación.

Posteriormente, se expone la investigación llevada a cabo, describiendo el método empleado, las características de los participantes, el diseño del estudio (instrumentos

utilizados, procedimiento seguido y estrategias de análisis de datos) y los resultados obtenidos, presentados según el tipo de instrumento aplicado.

Finalmente, se elabora una discusión crítica y conclusiones del trabajo, en las que se analiza el alcance del estudio, se reconocen sus principales limitaciones y se formula una reflexión sobre las actitudes docentes hacia la educación inclusiva, así como algunas propuestas orientadas a su mejora.

JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Para comenzar, se van a exponer las razones personales, legales, pedagógicas y formativas que justifican la elección del tema y modalidad de este trabajo. Se analizarán mis motivaciones e inquietudes, la normativa que respalda la educación inclusiva en España, la relevancia didáctica y pedagógica del estudio de las actitudes docentes, y la vinculación con las competencias del título.

PERSONAL

Este trabajo surge de una inquietud, un conflicto interno en torno a la educación inclusiva. Nace de la distancia que he encontrado entre la legislación y la realidad, del escaso conocimiento que tengo aún y de la dificultad que he encontrado, como futura profesional de la pedagogía terapéutica, para tomar un posicionamiento claro al respecto. Leyendo para este trabajo he encontrado que no estoy sola en esta preocupación, sino que es algo común entre los futuros docentes (Pérez-Castejón & Vigo-Arrazola, 2023; Rodríguez Fuentes & Caurcel Cara, 2020).

En el mundo académico universitario, todo lo que he aprendido son maravillas sobre la educación inclusiva. Y teóricamente, yo estoy convencida: creo que es necesaria para lograr una sociedad más justa e igualitaria. Además, desde que se modificó el art 10.2 de la Constitución Española ratificando la decisión tomada en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), movilizarse hacia la educación inclusiva no es cuestión de preferencia o ética, es un imperativo legal.

Sin embargo, en la práctica, lo que escucho en los pasillos de la facultad, los colegios y los AMPAs dista mucho de este ideal. Dudas, obstáculos, miedos y contradicciones que llevan a actitudes negativas hacia la educación inclusiva.

Lo que me planteo, entonces, no es si la educación inclusiva es el ideal a aspirar. Lo es. La pregunta es si, en el contexto actual, con las condiciones materiales y sociales que existen, estamos preparados para convertir en realidad ese ideal. Si vivimos, como lo hacemos, en un mundo globalizado en el que prima el individualismo y la competitividad, si la eficiencia es más importante que la equidad y estamos viendo un auge de opiniones y políticas de odio y segregación, ¿cómo podemos esperar que las escuelas sean espacios colaborativos e inclusivos? ¿Estamos preparados como sociedad para el cambio de paradigma que significa la educación inclusiva?

Mi intuición dice que no, que los valores que operan nuestra sociedad distan tanto de los necesarios para hacer efectiva la inclusión, que resulta difícil imaginar y, aún más, desear la inclusión.

Además, me hago preguntas aún más básicas ¿Para quién está diseñada la educación? ¿Entendemos la diversidad como la excepción o como la norma? ¿Tienen los docentes y familias la formación y los recursos necesarios para garantizar la educación inclusiva o, aunque sea para formar una comunidad educativa comprometida?

Las preguntas que me surgen son infinitas. Este trabajo, por suerte, no lo es. Todas las respuestas teóricas que pueda plantear no sirven de nada si no se trasladan a la práctica. Y la realidad educativa la construyen las personas con sus acciones, que están impulsadas por sus actitudes y creencias.

Eso es lo que me importa y lo que quiero explorar en este trabajo: conocer las actitudes de los docentes y futuros docentes hacia la educación inclusiva.

LEGISLATIVA

El estudio de las actitudes docentes hacia la educación inclusiva está claramente justificado por la normativa vigente en España. Esta promueve la educación inclusiva como derecho fundamental y objetivo prioritario del sistema educativo.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), establece la educación inclusiva como un principio esencial para garantizar la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación de todo el alumnado. La norma subraya la necesidad de eliminar barreras, para ello es fundamental no solo modificar estructuras y recursos, sino también promover un cambio en las actitudes del profesorado, pieza clave para una inclusión efectiva.

Además, España ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, comprometiéndose a garantizar una educación inclusiva de calidad para todos, sin discriminación.

Respondiendo principalmente a estas normas (y otras que se detallarán más adelante), este TFG responde a una necesidad real y vigente, alineada con el marco legal que guía la educación en España y con los objetivos sociales y éticos que debe perseguir el sistema educativo.

DIDÁCTICO – PEDAGÓGICA

A nivel didáctico-pedagógico, y buscando ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado, uno de los objetivos más importantes de la educación especial es la evolución del sistema desde la integración a la inclusión (UNESCO, 2005; Echeita, 2022). Esto se logra, por una parte, mediante el cambio y aplicación de la normativa. Una que cree y adapte un sistema que entienda la diversidad como la norma, no como la excepción.

Sin embargo, aunque la normativa constituye un pilar fundamental del sistema, existen otros elementos aún más determinantes para la realidad que se vive en las aulas: los recursos, la ubicación del centro, el equipo directivo y, especialmente, el profesorado. El docente es el agente que crea el clima del aula, decide y aplica metodologías, y garantiza, o no, que todo el alumnado reciba la educación que merece.

Hay diversos factores que afectan a la práctica educativa de los docentes. Componentes cognitivos, afectivos y conductuales. Estos crean las actitudes, que son elementos clave en la toma de decisiones (Ajzen, 1991) y, por tanto, determinan la calidad de la educación recibida por los alumnos.

Las actitudes de los futuros docentes también son relevantes y su estudio resulta estratégico, ya que permite identificar creencias, resistencias o sesgos antes de que entren en contacto directo con el alumnado. Esto puede permitir reajustar planes de estudio y fortalecer la formación universitaria siendo más conscientes, críticos y comprometidos con la educación inclusiva.

Las actitudes de docentes y futuros docentes hacia la educación inclusiva, por lo tanto, constituyen un objeto de gran interés pedagógico. Estas no solo condicionan la predisposición de los docentes a responder a la diversidad, sino también su capacidad para anticiparse a las barreras y actuar desde un enfoque preventivo.

RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

Este trabajo se relaciona con varias de las competencias generales y específicas del Grado en Educación Primaria. El análisis de las actitudes docentes hacia la educación inclusiva me ha permitido aplicar conocimientos trabajados a lo largo del grado y reflexionar con argumentos sobre situaciones reales en el aula, lo que está vinculado con la competencia 2. También he tenido que interpretar datos y posicionarme en cuestiones éticas y sociales importantes, como el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, lo cual tiene que ver con la competencia 3. A lo largo del proceso he buscado información en fuentes primarias y secundarias, utilizando recursos digitales y trabajado de forma autónoma, lo que me ha ayudado a desarrollar competencias investigadoras básicas (competencia 5). Además, todo el trabajo está atravesado por una perspectiva ética que defiende la justicia social, el respeto a la diversidad y el compromiso con una educación verdaderamente inclusiva, en línea con la competencia 6.

En cuanto a las competencias específicas del título, este trabajo ha supuesto una aplicación directa de varias de ellas. Desde el módulo de formación básica, he analizado la práctica docente y las condiciones institucionales y normas en las que se enmarca (competencias 3 y 5), así como diseñado una investigación e identificado los métodos y estrategias de investigación adecuadas para ello (competencia 4). He reflexionado críticamente en torno a la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo y abordando cuestiones sociales relevantes como la equidad, el derecho a la educación y la atención a la diversidad rechazando toda forma de discriminación (competencias 6, 7 y 9).

En relación con las competencias en materia de Educación Especial, he detectado y analizado barreras para el aprendizaje y la participación del ACNEAE, asumiendo la respuesta a la diversidad como proceso global de todo el centro (competencia 8).

OBJETIVOS

Para la realización de este trabajo se han planteado los siguientes objetivos:

- I. Definir y contextualizar el concepto de educación inclusiva dentro del marco normativo y pedagógico actual.
- II. Explicar el concepto de actitud desde la psicología social y justificar la relevancia de las actitudes docentes en la implementación de prácticas inclusivas.
- III. Revisar investigaciones previas relacionadas con las actitudes, sentimientos y preocupaciones del profesorado frente a la inclusión educativa.
- IV. Examinar las dimensiones afectiva, cognitiva y conductual (preocupaciones) de las actitudes docentes hacia la inclusión educativa a través de la escala SACIE-R.
- V. Recoger y analizar las percepciones y preocupaciones de los docentes y futuros docentes sobre la inclusión educativa mediante una pregunta abierta y entrevistas cualitativas, buscando complementar los datos cuantitativos obtenidos.
- VI. Comparar las actitudes y preocupaciones de docentes con experiencia y futuros docentes, explorando cómo sus perspectivas sobre la inclusión varían según su formación, experiencia y contexto.
- VII. Identificar posibles relaciones entre actitudes y el género, tipo de formación recibida, la experiencia laboral y el contexto educativo en el que se desarrollan los docentes.
- VIII. Formular una conclusión personal, basada en los resultados obtenidos, sobre posibles vías de mejora de la educación inclusiva en España a partir del análisis de las actitudes del profesorado.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Dado que algunos términos que se emplean a lo largo de este trabajo no tienen una única definición aceptada, comenzaré aclarando y justificando las tomadas para los conceptos de educación inclusiva y actitudes. Después haré un repaso a la legislación vigente a distintos niveles en torno a la educación inclusiva, un análisis de las barreras encontradas en nuestro sistema educativo y una mirada a los resultados encontrados por diversas investigaciones con similar objeto de estudio. Finalmente, justificaré la investigación actual y presentaré sus objetivos y preguntas de investigación.

ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA.

Educación inclusiva: marco conceptual y trayectoria en España.

A lo largo de los años se han propuesto diversas definiciones de la educación inclusiva, con diferencias sustanciales entre ellas. En la actualidad, no existe un consenso claro sobre el término, lo que ha contribuido a una distancia entre el marco académico y la práctica educativa, particularmente en el contexto español (Echeita, 2022). Esta desconexión ha hecho que, en la práctica, se sigan equiparando erróneamente inclusión e integración. (Pérez Castejón & Vigo Arrazola, 2022; Pasarín-Lavín et al., 2023)

La integración implica la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en centros ordinarios, pero sin que implique necesariamente cambios en el currículo, la organización o los métodos pedagógicos. El alumno debe adaptarse al sistema tal como está concebido (Unesco, 1994).

No es casual que esta confusión esté tan arraigada. Durante décadas, el modelo dominante en España ha sido el de la integración. La Ley 13/1982, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) introdujo los principios de normalización e integración de las personas con discapacidad. Este enfoque se consolidó con la LOGSE (1990), que introduce el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), contempla la escolarización de este alumnado en centros ordinarios, “siempre que sea posible” y regula la aplicación de adaptaciones curriculares individuales. Todo esto supuso un gran avance en su momento con respecto a la segregación e incluso falta de escolarización de las personas con discapacidad antes de la Ley General de Educación (1970).

Este marco legal coexistía con iniciativas que pretendían ir más allá. En 1986 se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CREDNEE), encargado de

elaborar materiales y asesorar a los docentes para incluir a los alumnos con NEE. El trabajo de este centró contribuyó a generar recursos y líneas de reflexión inclusivas, pero su alcance fue muy limitado y no logró transformar de forma estructural las prácticas en las aulas.

La Conferencia de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) marca un punto de inflexión reconociendo la inclusión como un derecho humano. Ya no es el alumnado el que debe adaptarse al sistema, sino el sistema el que debe transformarse para estar adaptado al alumnado y garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos. Aunque revolucionario en la propuesta, esta perspectiva no fue interiorizada en la cultura escolar ni incorporada en las políticas públicas españolas durante décadas. En la práctica, el modelo integrador ha sido hegemónico hasta bien entrada la década de 2010.

Otro hito importante se logra con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006, ratificada por España en 2008) cuando la educación inclusiva pasa a ser entendida como un derecho positivo y exigible. Esta convención obliga a los Estados a garantizar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles.

A pesar de esta norma, la LOMCE (2013) no supuso un avance significativo en esta dirección. Es con la Ley Orgánica 3/2020, de Modificación de la LOE (LOMLOE) cuando se reconoce el derecho a una educación inclusiva y se promueve el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este busca minimizar la necesidad de adaptaciones individuales, diseñando el entorno y experiencias de aprendizaje accesibles y significativas para todos. Se plantea un modelo en el que ni el alumno se adapta al colegio ni el colegio al alumno, sino que la educación está diseñada desde y para la diversidad.

Este es el enfoque que se adopta en este trabajo. Uno que pone por delante la educación, entendiéndolo como un derecho fundamental (Art. 27 de la Constitución Española, 1978) de todas las personas y, que entiende la diversidad como la norma. Una inclusión que requiere transformar el sistema.

Existen muchas definiciones que se adaptan a esta idea. Echeita y Ainscow (2010) resaltan cuatro elementos que deben de estar presentes en toda definición completa de inclusión:

- La inclusión es un proceso: no es una meta, sino una búsqueda continua de respuestas.
- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes: o basta con estar, hay que formar parte de la comunidad y aprender.

- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras: Muchas de ellas causadas por las creencias, actitudes y estructuras del sistema.
- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar: Es prioritario garantizar que nadie quede fuera.

Una definición que cumple estos cuatro criterios es la emitida por la UNESCO (2005):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales (...) más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes." (p. 14)

Una vez aclarado el concepto de educación inclusiva y su evolución, es evidente que este cambio de paradigma no ocurre de la noche a la mañana. Diversas instituciones llevan tiempo regulándolo, pero muchos de esos esfuerzos no han terminado de hacerse efectivos en la práctica.

En este proceso hacia la escuela inclusiva no solo importan las políticas y marcos legales: todos los demás miembros de la comunidad educativa tienen un rol crucial, en particular el profesorado. La normativa puede marcar el camino y la teoría puede dar herramientas, pero son las personas quienes materializan, o no, la inclusión en el día a día de las aulas.

Por ello, es imprescindible analizar el papel que desempeñan las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva. A continuación, voy a definir lo que se va a entender por actitudes en este trabajo y la importancia que tienen estas actitudes en el éxito de la educación inclusiva.

Actitudes docentes

La definición de actitud que se va a tomar en este caso es la dada en el modelo tridimensional de la actitud de Rosenberg y Hovland (1960). Para ellos, la actitud es una predisposición aprendida para responder de manera favorable o desfavorable a un objeto, persona, situación o idea, y esta tiene tres dimensiones interrelacionadas: cognitiva, afectiva y conductual.

Dimensión cognitiva: Refiere a las creencias, ideas o conocimientos que la persona tiene sobre el objeto de actitud. En el caso de esta investigación, por ejemplo, la creencia del docente de que la educación inclusiva es beneficiosa para todos los estudiantes.

Dimensión afectiva: Comprende las emociones o sentimientos que la persona experimenta hacia el objeto de actitud. Siguiendo con el ejemplo anterior, el docente puede sentirse cómodo o incómodo al trabajar con el ACNEAE.

Dimensión conductual: Implica la intención o predisposición a actuar de determinada manera en relación con el objeto de actitud. Por ejemplo, la disposición de un docente a adaptar sus métodos para atender a la diversidad en el aula.

Este modelo permite comprender y analizar las actitudes de manera integral. Una actitud positiva hacia la inclusión requiere, por lo tanto, congruencia entre las tres dimensiones: creencias favorables, emociones positivas y predisposición a actuar en consecuencia.

La actitud, sin embargo, no es el único factor que afecta a la conducta del docente, que es lo que en última instancia nos interesa. La teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 1991) presenta la idea de que el comportamiento humano está guiado por intenciones. Es decir, que estas son el mejor predictor de las acciones que lleva a cabo el individuo. Estas intenciones, según él, dependen de tres factores clave:

Actitud hacia el comportamiento: comprendiendo actitud con la definición proporcionada anteriormente.

Norma subjetiva: presión social percibida. En el docente esto comprende la normativa vigente, el ambiente del centro, las preocupaciones compartidas con compañeros y la presión de inspección de educación entre otros.

Control conductual percibido: facilidad o dificultad percibida para realizar la acción. Esta se ve condicionada en el docente, en gran parte, por su formación en educación inclusiva y su experiencia.

Esta teoría, aplicada al ámbito de la educación, dice que la actitud del docente es determinante para su práctica educativa. Por lo tanto, su estudio es relevante para predecir la conducta inclusiva en el aula. Y el estudio de ella en futuros docentes puede ser muy interesante, ya que intervenir sobre las creencias y percepciones de control en la formación inicial del profesorado puede ser una forma eficaz de avanzar cada vez más hacia la

educación inclusiva. Por otro lado, también ayuda a explicar por qué la actitud positiva no siempre se traduce en acción si falta apoyo, formación o una estructura diseñada para la educación inclusiva (Lacruz-Pérez & Fernández-Andrés, 2022).

Esta estructura la crea, en parte, la normativa vigente y su aplicación a distintos niveles. A continuación, voy a exponer el estado legislativo actual a distintos niveles que afecta a los centros de Valladolid.

NORMATIVA ACTUAL

La normativa actual regula una educación inclusiva en todos los niveles: internacional, estatal y autonómico. A continuación, se van a exponer las principales leyes vigentes actualmente en los tres niveles.

A nivel internacional, el marco legal ha ido progresando hacia redacciones cada vez más específicas y garantistas para todo el alumnado. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en su artículo 26 regula el derecho a la educación para todos, gratuita (la elemental) y obligatoria como promotora del desarrollo pleno de la personalidad y respeto a los derechos humanos. Se reconoce a la educación como instrumento de cambio social, por lo tanto, es necesario contar con docentes responsables y comprometidos con una perspectiva humanista y de derechos.

Más adelante, en 1989, se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, a la que también se adscribe España. Esta subraya el interés superior del menor y aboga por la adaptación de los sistemas educativos (y sus docentes) al alumnado. En sus artículos 28 y 29 declara el derecho a la educación sin discriminación, precursora del respeto, paz y diversidad. Además, en su artículo 23, declara que los estados deben garantizar el acceso efectivo a la educación del “niño mental o físicamente impedido”.

Ya en este siglo, se regula en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) ratificada por España en 2008. En su artículo 24 redactan las bases de los derechos educativos de las personas con discapacidad, consolidando el concepto de educación inclusiva. Entre los principios que los sistemas educativos deben garantizar se incluyen:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con

- discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
 - c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
 - d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
 - e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. (p.7)

Finalmente, encontramos los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular el 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Como se puede ver, el enfoque internacional respalda de forma clara y progresiva el paradigma de la educación inclusiva.

En el plano estatal, la normativa vigente en España está representada por la Ley Orgánica 3/2020, que modifica la LOE (2006) y es conocida como LOMLOE. Esta ley incorpora la inclusión como uno de los principios rectores del sistema educativo y promueve un enfoque basado en los derechos del alumnado. Se establece que debe garantizarse una atención educativa adecuada a la diversidad, sin que existan causas de discriminación por razones personales, sociales o culturales.

Entre sus medidas, se contempla el diseño universal para el aprendizaje, la aplicación de ajustes razonables y la provisión de apoyos personalizados dentro del sistema ordinario. También se reconoce la importancia del profesorado especialista y de la coordinación entre equipos docentes, servicios de orientación y familias como elementos clave para avanzar hacia un modelo inclusivo.

Además, se amplía el concepto de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, incluyendo no solo a quienes presentan discapacidad, sino también a aquellos en situación de desventaja social, cultural o educativa.

En el plano autonómico, Castilla y León ha desarrollado también una normativa coherente con el marco estatal e internacional. Destacan la Ley 2/2013, de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, y la reciente Ley 1/2024, de Apoyo al Proyecto de Vida de las Personas con Discapacidad. Ambas garantizan el derecho a una educación inclusiva y la provisión de apoyos adecuados para el alumnado con discapacidad. Además, planes y órdenes específicas, como el Programa 2030 o la Orden EDU/1152/2010, concretan medidas para prevenir la segregación escolar y asegurar una respuesta educativa ajustada a la diversidad del alumnado. Así, la normativa vigente en Castilla y León reafirma el compromiso institucional con una educación equitativa, inclusiva y de calidad

No obstante, a pesar del sólido respaldo normativo en los niveles internacional, estatal y autonómico, la realidad educativa evidencia que aún existen múltiples obstáculos que dificultan la plena aplicación del modelo inclusivo. Es necesario, por tanto, analizar las principales barreras que limitan el avance efectivo hacia una educación verdaderamente inclusiva.

BARRERAS A LA INCLUSIÓN

Pese al avance normativo hacia un modelo educativo inclusivo, la realidad cotidiana en los centros presenta obstáculos que dificultan su aplicación efectiva. La persistencia de barreras materiales, organizativas, ideológicas y actitudinales que mantienen un sistema educativo segregado y capacitista impiden que exista una educación realmente inclusiva. Identificar estas barreras no busca el objetivo de responsabilizar individualmente al profesorado ni a los equipos escolares, sino visibilizar las condiciones estructurales que impiden garantizar una educación en igualdad de condiciones para todo el alumnado.

Los obstáculos más evidentes son la persistencia de barreras físicas y arquitectónicas. Numerosos centros educativos carecen de la infraestructura mínima necesaria para garantizar el acceso y la participación del alumnado con discapacidad, especialmente de aquel con movilidad reducida o necesidades sensoriales específicas. La ausencia de rampas, ascensores, baños adaptados, apoyos visuales o auditivos, entre otros, limita el ejercicio pleno del derecho a la educación (Echeita, 2022). Estas dificultades no solo se encuentran dentro de los centros escolares, sino también en el entorno urbano, donde el transporte público inaccesible o los edificios sin adaptación impiden una inclusión real (Echeita, 2022; Vega González, 2021)

Sin embargo, estas no son las únicas barreras que obstaculizan la inclusión. Más allá del acceso físico, el sistema educativo tiene múltiples carencias a nivel estructural y organizativo. Para empezar, las normativas inclusivas siguen sin estar dirigidas a eliminar barreras para crear un entorno inclusivo, sino que se centran en identificar necesidades especiales en el alumnado (Barrera Ciurana et al., 2023). Esta lógica deriva en parte de una concepción centrada en las “necesidades educativas especiales”, que sigue focalizando la intervención en el déficit del alumnado en lugar de transformar el contexto educativo (García-Barrera, 2017). Esto lleva a la creación de un currículo rígido y poco flexible, lo que impide una respuesta adecuada y eficaz a la diversidad del alumnado. Frente a propuestas que promueven un enfoque inclusivo generalizado, como el DUA, lo habitual sigue siendo recurrir a adaptaciones individuales o incluso a la segregación del alumnado mediante aulas diferenciadas (Echeita, 2022). Esta práctica tiene una lógica reactiva, que responde a las necesidades tras su aparición e impide prevenir la exclusión desde el diseño mismo del sistema educativo.

A esto hay que añadir una evidente resistencia institucional hacia la educación inclusiva. Muchos centros muestran resistencia a revisar sus metodologías o programas, y en algunos casos se niegan expresamente a aplicar las adaptaciones curriculares necesarias (Rey Martínez, 2023). La existencia de dos sistemas escolares paralelos: ordinario y especial, refuerza esta lógica, dificultando la construcción de un único modelo inclusivo. Incluso cuando se integran aulas especializadas en centros ordinarios, se consolida un modelo de doble vía que perpetúa la separación (Sandoval y Waitoller, 2022).

La formación docente también se presenta como una barrera crítica. La preparación inicial del profesorado no siempre contempla las herramientas necesarias para atender a la diversidad en el aula, y la formación continua, cuando existe, suele estar desvinculada de las prácticas reales que requieren los centros (Echeita, 2022; Barrera Ciurana et al., 2023). Esta carencia afecta directamente a la capacidad del profesorado para responder a situaciones complejas, limitando así la eficacia de cualquier propuesta inclusiva. A esto se suma una financiación desigual entre comunidades autónomas, lo que impide garantizar recursos suficientes y estables en todos los territorios (Rey Martínez, 2023).

Finalmente, aunque las barreras materiales, estructurales y normativas son evidentes, también es necesario analizar el papel que juegan las actitudes del profesorado. Estas no pueden entenderse de forma aislada ni desligadas de las condiciones institucionales, pero sí actúan como filtros que facilitan o bloquean el cambio. En muchas ocasiones, incluso el

discurso inclusivo reproduce sin cuestionar marcos capacitistas, reforzando una inclusión aparente que mantiene expectativas normativas sobre el alumnado con discapacidad (García-Barrera, 2023). Esta tensión entre el discurso y la práctica resulta clave para comprender la persistencia de prácticas segregadoras. Como se abordará en el apartado siguiente, las representaciones del profesorado sobre la diversidad y la inclusión son un elemento central para identificar resistencias, así como posibles vías de transformación.

ANTECEDENTES

Numerosas investigaciones han analizado las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva y coinciden en que estas deben interpretarse dentro de un contexto estructural, ideológico e institucional más amplio, y no como elementos individuales aislados. Los estudios disponibles permiten identificar cinco grandes ejes que configuran dichas actitudes.

Formación docente y experiencia previa

Diversos trabajos han encontrado que la experiencia directa con alumnado con discapacidad o en contextos inclusivos se asocia con una mayor predisposición y seguridad para llevar a cabo una educación inclusiva (Lacruz-Pérez & Fernández-Andrés, 2022; Solís & Real Castelao, 2023). El contacto frecuente con la diversidad transforma percepciones iniciales de miedo o ansiedad en enfoques proactivos y realistas (Angenscheidt & Navarrete, 2017), y los futuros docentes tienden a mostrar actitudes positivas incluso sin experiencia previa directa (Valencia-García & López-Meneses, 2021).

Se ha comprobado que la formación específica, tanto inicial como continua, constituye un predictor de actitudes positivas y discursos coherentes en torno a la inclusión (Lacruz-Pérez & Fernández-Andrés, 2022). Por el contrario, su ausencia se relaciona con inseguridad, resistencia al cambio y desconocimiento de estrategias inclusivas (Pérez-Castejón & Vigo-Arrazola, 2023). Esta carencia formativa ha sido señalada por el profesorado como una de sus principales preocupaciones para atender adecuadamente al alumnado con discapacidad (Rodríguez Fuentes & Caurcel Cara, 2020), por lo que reforzar la formación en inclusión es una de las líneas prioritarias de mejora en muchas de las propuestas (Echeita, 2022).

Etapa educativa, tipo de centro y entorno

La etapa educativa condiciona las actitudes hacia la inclusión. En infantil y primaria se observan actitudes más favorables, aunque se perpetúan estereotipos (Lacruz-Pérez &

Fernández-Andrés, 2022). En secundaria, en cambio, predomina una visión más reticente, atribuida a la fragmentación curricular y a una menor preparación en diversidad (Solís & Real Castelao, 2023; Rodríguez Fuentes & Caurcel Cara, 2020). En el ámbito universitario, algunos trabajos identifican una tensión entre el compromiso inclusivo declarado y la rigidez de los planes de estudio (Mayo Pais et al., 2020).

El tipo de centro y el entorno también influyen en las actitudes del profesorado. Los centros que cuentan con una cultura inclusiva consolidada, apoyos estables y estructuras de trabajo colaborativas tienden a generar actitudes más favorables (Lacruz-Pérez & Fernández-Andrés, 2022). Asimismo, algunas investigaciones apuntan a que escuelas ubicadas en zonas rurales o suburbanas presentan una mayor predisposición favorable que aquellas situadas en contextos urbanos (Echeita, 2022).

Dimensión emocional y condiciones laborales

Aun cuando existe disposición positiva hacia la inclusión, surgen emociones como inseguridad, miedo o frustración ante la falta de preparación y recursos (Pérez-Castejón & Vigo Arrazola, 2022). Las demandas emocionales y organizativas, unidas a la falta de apoyos institucionales, provocan sentimientos de sobrecarga, agotamiento o desánimo (Calderón Montoya et al., 2023). En los centros públicos, la falta de tiempo y de recursos materiales son percibidas por los docentes como barreras para una práctica docente inclusiva efectiva (Garzón Castro et al., 2022; Pasarín-Lavín et al., 2023).

Discursos docentes y creencias

Las creencias del profesorado sobre la diversidad y la discapacidad constituyen un eje clave para comprender sus actitudes. Algunas concepciones, centradas en el déficit del alumnado, dificultan la aceptación de la educación inclusiva y favorecen la justificación de prácticas segregadoras, como la escolarización en centros específicos (Polo Sánchez & Aparicio Puerta, 2018; Solís & Real Castelao, 2023). Es frecuente aceptar la segregación como un “mal menor” ante situaciones consideradas complejas (Echeita, 2022).

Se mantiene, además, una visión medicalizada de la diversidad, en la que la intervención se delega en especialistas o personal de apoyo, consolidando la idea de que el alumnado debe “normalizarse” para poder ser incluido (Belavi & Murillo, 2020; Liasidou, 2015; Sapon-Shevin, 2013). Esta perspectiva refuerza un modelo capacitista que limita las posibilidades de transformación del entorno educativo.

Condicionantes estructurales e ideológicos

Las actitudes del profesorado no pueden entenderse al margen del sistema en el que se insertan. Numerosos estudios destacan que la lógica neoliberal imperante, centrada en la eficiencia, los resultados y la competitividad, crean una realidad en la que los docentes se orientan al rendimiento más que al acompañamiento pedagógico (Pérez-Castejón & Vigo-Arrazola, 2024). En este marco, es habitual justificar prácticas excluyentes si se perciben como más efectivas en términos de logro académico. A pesar del discurso oficial de inclusión, se sigue recurriendo a programas y centros segregadores (Echeita, 2022).

Además, el profesorado está condicionado por normativas, culturas institucionales y marcos organizativos que no siempre favorecen una transformación real. Esto incluye estructuras rígidas, currículos inflexibles, y una cultura escolar que prioriza la homogeneidad y la estandarización (Solís & Real Castelao, 2023). En consecuencia, resulta injusto atribuir exclusivamente al profesorado la responsabilidad de prácticas no inclusivas, cuando estas emergen en un sistema que perpetúa estructuras educativas capacitistas, rígidas y poco sensibles a la diversidad.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN ACTUAL

Aunque existen numerosos estudios sobre actitudes docentes hacia la inclusión, siguen quedando lagunas importantes. Una de ellas es la falta de investigaciones que analicen de forma conjunta las tres dimensiones de la actitud (cognitiva, afectiva y conductual). Muchas veces se abordan de forma fragmentada, lo que impide comprender bien la complejidad real (Navarro-Mateu et al., 2020).

Tampoco abundan los estudios comparativos entre docentes en activo y futuros docentes. Son más frecuentes las investigaciones de cada grupo por separado. Esto limita la posibilidad de detectar diferencias formativas clave o ver cómo influye la experiencia profesional en las actitudes (Pérez-Castejón & Vigo-Arrazola, 2022).

En las investigaciones disponibles, hay poca claridad sobre cómo influyen las variables sociodemográficas. Hay trabajos que señalan relaciones con la formación, el tipo de centro o el género (Lacruz-Pérez & Fernández-Andrés, 2022; Echeita, 2022), pero los resultados son contradictorios entre estudios, lo que indica una necesidad de ampliar la investigación.

Además, aunque algunas investigaciones han incorporado la voz del profesorado, sigue siendo poco habitual que se recojan sus percepciones en paralelo al uso de escalas estandarizadas (Pelleboer-Gunnink et al., 2017).

Este trabajo trata de aportar en esas líneas: analiza las actitudes desde una perspectiva multidimensional, compara perfiles con y sin experiencia, considera variables sociodemográficas y recoge también percepciones cualitativas a través de entrevistas y una pregunta abierta.

El objetivo principal de esta investigación es proporcionar evidencia descriptiva y estructurada sobre las actitudes, sentimientos y preocupaciones de los docentes y futuros docentes hacia la educación inclusiva, utilizando un enfoque multidimensional a través de la escala SACIE-R. Asimismo, se recogen y analizan datos cualitativos que permiten ampliar y profundizar en la comprensión de dichas actitudes, aportando una mirada más matizada sobre los factores que las condicionan en el contexto educativo actual.

Para alcanzar este propósito, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las actitudes, sentimientos y preocupaciones hacia la educación inclusiva de los docentes y futuros docentes, empleando la estructura tridimensional proporcionada por la Escala SACIE-R (Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones hacia la Inclusión Educativa – Revisada).
2. Evaluar la fiabilidad psicométrica de la Escala SACIE-R en la muestra participante mediante el análisis del coeficiente alfa de Cronbach en cada una de sus dimensiones y en la escala global.
3. Analizar cualitativamente las percepciones, tensiones y discursos del profesorado y del estudiantado hacia la inclusión educativa, a partir de las respuestas abiertas del cuestionario y entrevistas semiestructuradas.
4. Identificar temas emergentes relevantes en torno a barreras, dilemas éticos, limitaciones estructurales y propuestas de mejora expresadas por los participantes, que permitan avanzar hacia una educación más inclusiva.

Teniendo en cuenta estos objetivos y las lagunas detectadas en investigaciones previas, la presente investigación se orienta a responder las siguientes preguntas:

1. ¿Qué actitudes, sentimientos y preocupaciones muestran los docentes y futuros docentes hacia la inclusión educativa según los resultados obtenidos con la Escala SACIE-R?
2. ¿Qué nivel de fiabilidad interna presenta la Escala SACIE-R en esta muestra en relación con cada una de sus dimensiones (Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones)?
3. ¿Qué percepciones, tensiones, dilemas o barreras emergen en los discursos de los participantes sobre la inclusión educativa, recogidos a través de entrevistas y respuestas abiertas?
4. ¿Qué propuestas, resistencias o elementos críticos expresan docentes y futuros docentes en relación con las condiciones actuales del sistema educativo para implementar una educación inclusiva efectiva?

Al responder a estas preguntas, este estudio pretende aportar una comprensión más profunda sobre las actitudes del profesorado actual y futuro hacia la educación inclusiva, así como ofrecer información útil para mejorar la formación docente y avanzar hacia prácticas educativas más inclusivas.

MÉTODO

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo se ha desarrollado desde un enfoque metodológico mixto, con predominio del análisis cuantitativo, pero incorporando también herramientas de recogida y análisis cualitativo.

La parte cuantitativa sigue un diseño no experimental, transversal y descriptivo. El instrumento principal ha sido la Escala SACIE-R (Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones hacia la Inclusión Educativa – Revisada), precedida por un cuestionario sociodemográfico ad hoc, que ha permitido recoger información estructurada sobre las actitudes de docentes en activo y futuros docentes.

Por su parte, el enfoque cualitativo se ha introducido para ampliar y profundizar la comprensión de los datos, a través de una pregunta abierta al final del cuestionario y de entrevistas breves a una pequeña muestra. Aunque en términos de peso dentro del estudio

ha sido más reducido, la incorporación de este parte de la convicción de que ambos enfoques aportan información relevante y necesaria desde planos distintos.

La integración de ambos métodos no busca confirmar resultados entre sí, sino construir una visión más rica y matizada de las actitudes hacia la inclusión educativa, articulando el análisis de tendencias generales con la interpretación de experiencias concretas.

PARTICIPANTES

La muestra inicial comprendía 147 participantes en el cuestionario “Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones hacia la Inclusión Educativa – Revisada” (SACIE-R). La selección se realizó mediante el método de bola de nieve durante el segundo cuatrimestre del curso 2024-2025. Los participantes han dado su consentimiento informado habiendo entendido y aceptado el propósito de la investigación y, atendiendo al principio de confidencialidad, no se aporta ningún dato que vulnere su privacidad.

En relación con la variable edad, el promedio fue de $M = 40.39$ años ($DE = 13.89$), con un rango que abarca desde los 18 hasta los 66 años. En cuanto al género, la muestra estuvo compuesta mayoritariamente por mujeres (81.6%, $n = 120$), mientras que los hombres representaron el 17.7% ($n = 26$) y un 0.7% ($n = 1$) de los participantes se identificó como no binario u otro.

Del total de la muestra, el 72.1% ($n = 106$) eran docentes en activo y el 27.9% ($n = 41$) eran futuros docentes. Al analizar las características del subgrupo de docentes en activo, se observó que la categoría más frecuente respecto a los años de experiencia fue "Más de 20 años" (42.5%, $n = 45$), seguida por "Menos de 5 años" (24.5%, $n = 26$). En cuanto al lugar de trabajo, la gran mayoría ejerce en un Centro Ordinario (95.3%, $n = 101$). Respecto a la financiación de estos centros, el 88.7% ($n = 94$) eran públicos, el 8.5% ($n = 9$) concertados y el 2.8% ($n = 3$) privados.

Finalmente, al consultar sobre si poseían formación específica en educación inclusiva, un 58.5% ($n = 86$) del total de participantes respondió afirmativamente, frente a un 41.5% ($n = 61$) que indicó no tenerla.

Tabla 1*Características sociodemográficas de los participantes del cuestionario*

Característica	Categoría/Estadístico	Valor
Edad (años)	Media (DE)	40.39 (13.89)
Género		
	Mujer	120 (81.6%)
	Hombre	26 (17.7%)
	No binario	1 (0.7%)
Formación específica en educación especial	Sí	86 (58.5%)
	No	61 (41.5%)
Tipo de formación		
	Formación interna del centro	30 (34.9%)
	Curso corto (menos de 50h)	25 (29.1%)
	Curso largo o asignatura (más de 50h)	9 (10.5%)
	Título universitario relacionado (Grado, Máster)	35 (40.1%)
Situación actual		
	Docente	106 (72.1%)
	Futuro docente	41 (27.9%)

Nota. Valores para variables categóricas son n (%).**Tabla 2***Características de docentes participantes del cuestionario*

Característica	Categoría/Estadístico	Valor
Años de experiencia docente		
	Menos de 5	26 (24.5%)
	Entre 5 y 10	17 (16.0%)
	Entre 11 y 20	18 (17.0%)
	Más de 20	45 (42.5%)
Tipo de centro		
	Centro ordinario	101 (95.3%)
	Centro de educación especial	5 (4.7%)
Financiación del centro		
	Público	94 (88.7%)
	Concertado	9 (8.5%)
	Privado	3 (2.8%)

Nota. Valores para variables categóricas son n (%).

Tabla 3*Características de futuros docentes participantes del cuestionario*

Característica	Categoría/Estadístico	Valor
Tipo de estudios		
	Grado en Educación Primaria	24 (58.5%)
	Grado en Educación Infantil	8 (19.5%)
	Máster en Formación al Profesorado	4 (9.8%)
	Doctorado en Equidad e Innovación en Educación	1 (2.4%)
	Grado Superior en Educación Infantil	4 (9.8%)
Curso		
	1º	5 (12.2%)
	2º	2 (4.9%)
	3º	1 (2.4%)
	4º	21 (51.2%)
	Egresado	12 (29.3%)
Tipo de centro que desea		
	Centro ordinario	31 (75.6%)
	Centro de educación especial	10 (24.39%)

Nota. Valores para variables categóricas son n (%).

Para la difusión del instrumento de investigación se utilizaron diferentes redes sociales (WhatsApp, Instagram), así como promoción presencial mediante el contacto directo con personas en la facultad y la entrega de un código QR.

Se añadió una pregunta abierta opcional al final del cuestionario: “¿Quieres añadir algo más?”, a la que contestaron 34 participantes.

Para la entrevista semiestructurada se seleccionaron dos docentes en activo y dos futuros profesionales, todas mujeres, con edades comprendidas entre los 23 y los 43 años. Las entrevistadas presentaban trayectorias formativas y profesionales distintas, incluyendo especialidades como Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Educación Física e Inglés, y experiencias tanto en centros ordinarios como en educación especial.

Tabla 4*Características sociodemográficas de los entrevistadas*

Característica	Estudiante 1 (E1)	Estudiante 2 (E2)	Docente 1 (D1)	Docente 2 (D2)
Género	Mujer	Mujer	Mujer	Mujer
Edad	23	24	43	41
Ocupación	Futura docente	Futura docente	Docente	Docente y jefa de estudios
Especialidad	PT	PT	Inglés / EF	AL / PT / Inglés
Tipo de centro	Prácticas en CEIP	Prácticas en CEE	CEIP	CEIP
Experiencia docente	No	No	12 años	16 años

Nota. PT = Pedagogía Terapéutica; EF = Educación Física; AL = Audición y Lenguaje; CEIP = Colegio de Educación Infantil y Primaria; CEE = Centro de Educación Especial.

INSTRUMENTOS

La variable principal del estudio, las actitudes de docentes y futuros docentes hacia la educación inclusiva, fue evaluada mediante la Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones hacia la Inclusión Educativa – Revisada (SACIE-R). Para este estudio se tomó como referencia la versión del instrumento descrita y validada por Navarro-Mateu et al. (2020). En el presente estudio se ha empleado dicha estructura sin modificaciones, evaluándose la fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, cuyos resultados se presentan en el apartado de resultados. La escala está diseñada para medir las sentimientos, actitudes y preocupaciones tanto de docentes en activo como de futuros docentes (Navarro-Mateu et al., 2020).

El instrumento consta de 15 ítems presentados como afirmaciones. Los participantes indican su grado de acuerdo con cada una de ellas mediante una escala tipo Likert de 5 puntos, anclada en los extremos 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo).

Ver **Anexo 1** para el listado completo de ítems.

El análisis de la estructura interna realizado por Navarro-Mateu et al. (2020) mediante análisis factorial exploratorio, confirmatorio evidenció una solución de tres factores correlacionados: (a) Sentimientos: (S) Factor compuesto por 5 ítems que evalúan sentimientos vinculados con la interacción directa con personas con discapacidad o la posible discapacidad propia; (b) Actitudes (A): Integrado por 5 ítems, este factor agrupa creencias sobre la idoneidad de escolarización para distintos grupos de ACNEAE; (c) Preocupaciones (P): Compuesto por 5 ítems, este factor recoge preocupaciones específicas en torno al trabajo docente y la atención adecuada a la diversidad.

El procedimiento de puntuación implica la suma de las respuestas a los ítems correspondientes a cada factor, obteniéndose así tres puntuaciones factoriales y una puntuación total para la escala. De acuerdo con el sistema de codificación, puntuaciones más elevadas son indicativas de actitudes más positivas hacia la educación inclusiva.

Para la recogida de información sobre las características de los participantes, se empleó un cuestionario sociodemográfico de elaboración propia (ad hoc) que incluía preguntas sobre género, edad, formación recibida en educación inclusiva, situación actual (docente, futuro docente). En el caso de los docentes: años de experiencia, tipo de centro de trabajo, financiación del centro de trabajo. En el caso de los futuros docentes: estudios en curso, curso, tipo de centro en el que se desea trabajar.

Además del cuestionario principal, se recogieron datos cualitativos mediante dos procedimientos. Por un lado, se incluyó una pregunta abierta final tras el SACIE-R: “¿Quieres añadir algo más?”. Esta pregunta, opcional, buscaba recoger observaciones, matices o experiencias personales que el formato cerrado del cuestionario no contempla. Fue respondida por 34 participantes y permitió recoger reflexiones espontáneas de valor exploratorio.

Por otro lado, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada breve, aplicada a una pequeña muestra intencionada de cuatro participantes (docentes y futuros docentes). El objetivo de esta no fue de obtener datos generalizables, sino ampliar la comprensión de los resultados del cuestionario mediante ejemplos concretos, anécdotas personales y percepciones matizadas sobre la educación inclusiva.

El guion de la entrevista fue elaborado específicamente para este estudio, a partir de las dimensiones del cuestionario SACIE-R (Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones), y

estructurado en tres bloques temáticos, con un total de seis preguntas abiertas que han sido formuladas de manera clara y con aclaraciones previstas para garantizar la comprensión por parte de todas las participantes.

La duración de cada entrevista ha sido breve (entre 5 y 10 minutos) con el fin de facilitar la participación y respetar la disponibilidad del profesorado y del alumnado. Las respuestas han sido grabadas, previo consentimiento de las participantes, transcritas y posteriormente codificadas para su análisis cualitativo, atendiendo a las categorías derivadas de los tres ejes de estudio.

PROCEDIMIENTO

Análisis preliminares y preparación de datos

En la parte cuantitativa de este estudio, antes de realizar los análisis estadísticos principales, se llevó a cabo un proceso de revisión y depuración de la base de datos, partiendo de la muestra de 147 docentes y futuros docentes. En primer lugar, se examinaron los patrones de respuesta a los 15 ítems de la SACIE-R para identificar posibles respuestas anómalas. No se encontró ningún participante que hubiese respondido lo mismo a todos los ítems por lo que se tomaron todas las respuestas como válidas. A continuación, se verificó la presencia de datos perdidos en los 15 ítems de la escala y, confirmándose la ausencia de estos, no fue necesario aplicar técnicas específicas de tratamiento de datos ausentes para los análisis basados en estos ítems.

Los datos cualitativos del estudio se obtuvieron mediante dos fuentes: una pregunta abierta incluida al final del cuestionario SACIE-R, y cuatro entrevistas semiestructuradas breves realizadas a dos docentes en activo y dos futuros docentes. Las respuestas a la pregunta abierta fueron revisadas para garantizar la integridad y coherencia de la información. Se presentan las respuestas de forma íntegra en el **Anexo2**. Las entrevistas fueron grabadas con consentimiento informado, transcritas literalmente y revisadas para mejorar la coherencia sin modificar el contenido, se presentan completas en el **Anexo 4**. Se organizaron y segmentaron los textos en unidades de sentido para facilitar su posterior análisis temático.

ANÁLISIS DE DATOS

A través del análisis de datos cuantitativos describió las actitudes, sentimientos y preocupaciones de docentes y futuros docentes hacia la inclusión educativa mediante la Escala de Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones hacia la Inclusión Educativa – Revisada (SACIE-R).

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas recogidas a través del cuestionario ad hoc (frecuencias y porcentajes), así como de las puntuaciones observadas en cada una de las tres dimensiones de la escala SACIE-R: Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones. Para cada dimensión se calcularon medidas de tendencia central (media, mediana) y dispersión (desviación típica, rango intercuartílico), junto con los porcentajes de respuesta por ítem.

A continuación, se calculó la puntuación media global para cada dimensión, lo que permitió identificar tendencias generales del grupo en relación con cada uno de los factores evaluados. Para poder observar visualmente los resultados, se representó gráficamente la distribución de las medias de puntuaciones en cada categoría. Todos los datos se analizaron empleando el programa R versión 4.3.1 (2023-06-16) (R Core Team, 2023).

Aunque inicialmente el diseño contemplaba el análisis cualitativo como un componente complementario, las limitaciones del análisis estadístico cuantitativo resultaron en un papel más relevante del previsto del aspecto cualitativo. Las entrevistas y respuestas abiertas aportan profundidad y matices para comprender las actitudes docentes hacia la inclusión educativa. El estudio adopta así un enfoque mixto con integración de ambos métodos.

En relación con las respuestas a la pregunta “¿Quieres añadir algo más?”, el análisis se realizó mediante un proceso de codificación temática inductiva (Flick, 2014). Se identificaron temas relevantes aplicando criterios de recurrencia, significatividad y relevancia respecto a los objetivos del estudio. Las categorías temáticas derivadas del análisis pueden consultarse en el **Anexo 3**, junto con los comentarios asociados.

Respecto a las entrevistas, se aplicó un enfoque de codificación abierta y categorización temática (Flick, 2014), identificando fragmentos representativos en coherencia con las categorías del cuestionario. Las categorías encontradas por participantes se encuentran en el **Anexo 5**. Dado el carácter exploratorio y complementario de estas entrevistas, no se persiguió saturación ni triangulación sistemática.

RESULTADOS

CUESTIONARIO

Sentimientos

El análisis de la dimensión de Sentimientos de la escala SACIE-R, cuyos resultados se detallan en la Tabla 1, revela un perfil de respuesta predominantemente positivo en lo que respecta a la interacción social con personas con discapacidad, aunque con matices significativos en la esfera de los sentimientos personales e hipotéticos.

En primer lugar, se observa un rechazo mayoritario y contundente a las afirmaciones que implican miedo o evitación en el contacto directo. Concretamente, ante el ítem S1 (Me da miedo mirar directamente a la cara a una persona con discapacidad), un 87.8% de los participantes manifestó estar en desacuerdo (sumando las categorías 1 y 2). De forma similar, el ítem S3 (Intento que los contactos con personas con discapacidad sean cortos y busco acabarlos lo antes posible) generó un 89.1% de desacuerdo. Estos resultados sugieren que la muestra no experimenta sentimientos de temor ni presenta conductas de evitación en las interacciones interpersonales con este colectivo. En segundo lugar, el ítem S5 (Me es difícil superar el impacto que siento al conocer a personas con discapacidad física sever) también muestra una clara tendencia al desacuerdo (63.9%), indicando que una mayoría de los participantes percibe tener la capacidad de gestionar emocionalmente el impacto inicial en contextos de discapacidad severa.

Por otro lado, los ítems que exploran los sentimientos personales sobre la propia discapacidad revelan una mayor dispersión y complejidad en las respuestas. El ítem S2 (No quiero ni pensar que algún día yo pueda acabar teniendo una discapacidad) es el que presenta mayor polarización, con un 35.4% de acuerdo, un 33.3% de desacuerdo y un 31.3% de neutralidad. De manera similar, ante el ítem S4 (Me sentiría fatal si tuviera una discapacidad), aunque la tendencia principal es el desacuerdo (38.8%), existe un porcentaje significativo de acuerdo (27.9%) y neutralidad (33.3%).

Tabla 5

Porcentajes de respuesta para la dimensión Sentimientos

Ítem	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	1-2 (%)	4-5 (%)
S1	70.06	17.68	7.48	1.36	3.40	87.75	4.76
S2	19.72	13.60	31.29	18.36	17.00	33.33	35.37
S3	70.74	18.36	5.442177	3.40	2.040	89.11	5.44
S4	19.04	19.72	33.33	16.32	11.56	38.77	27.89
S5	46.25	17.68	19.72	12.92	3.40	63.94	16.32

En conclusión, los hallazgos de esta dimensión dibujan un perfil de participantes que se sienten cómodos, seguros y sin prejuicios en la interacción directa con personas con discapacidad. Sin embargo, manifiestan una mayor ansiedad, división de opiniones y sentimientos complejos cuando se enfrentan a la posibilidad hipotética y personal de experimentar una discapacidad. Esta dicotomía entre los sentimientos hacia los demás y hacia uno mismo es el hallazgo más relevante de esta dimensión.

Análisis de la Puntuación Global de Sentimientos

Para obtener una medida global de la dimensión, se calculó una puntuación media para cada participante a partir de los cinco ítems que componen la subescala de Sentimientos. En esta puntuación, un valor cercano a 1 representa sentimientos más positivos (menor miedo, evitación o impacto), mientras que un valor cercano a 5 indica sentimientos más negativos.

El análisis descriptivo de esta puntuación global reveló una media de $M = 2.18$ ($DE = 0.74$). La mediana fue de $Mdn = 2.20$, un valor muy similar a la media. El 50% central de los participantes obtuvo puntuaciones entre 1.60 y 2.60 (Rango Intercuartílico).

Estos resultados indican que la tendencia general de la muestra es tener sentimientos positivos hacia la inclusión educativa. Al estar la media grupal (2.18) claramente por debajo del punto medio teórico de la escala (3), se infiere que los participantes, en conjunto, no experimentan de forma acusada los sentimientos negativos explorados en los ítems.

La Figura 2 es una visualización clave que complementa y enriquece el análisis numérico. A continuación se detallan sus componentes y su interpretación:

Eje de Abscisas (Eje X - Horizontal): Representa la Puntuación Media de Sentimientos. Es una escala continua del 1 al 5. Los valores a la izquierda (cercaos a 1) corresponden a los participantes con sentimientos más positivos, mientras que los valores a la derecha (cercaos a 5) pertenecen a aquellos con sentimientos más negativos.

Eje de Ordenadas (Eje Y - Vertical): Este eje representa la Densidad. La altura de la curva en cualquier punto indica la concentración de participantes en torno a esa puntuación específica. Un pico alto, como el que se ve en el gráfico, significa que una gran cantidad de participantes obtuvieron puntuaciones en esa zona.

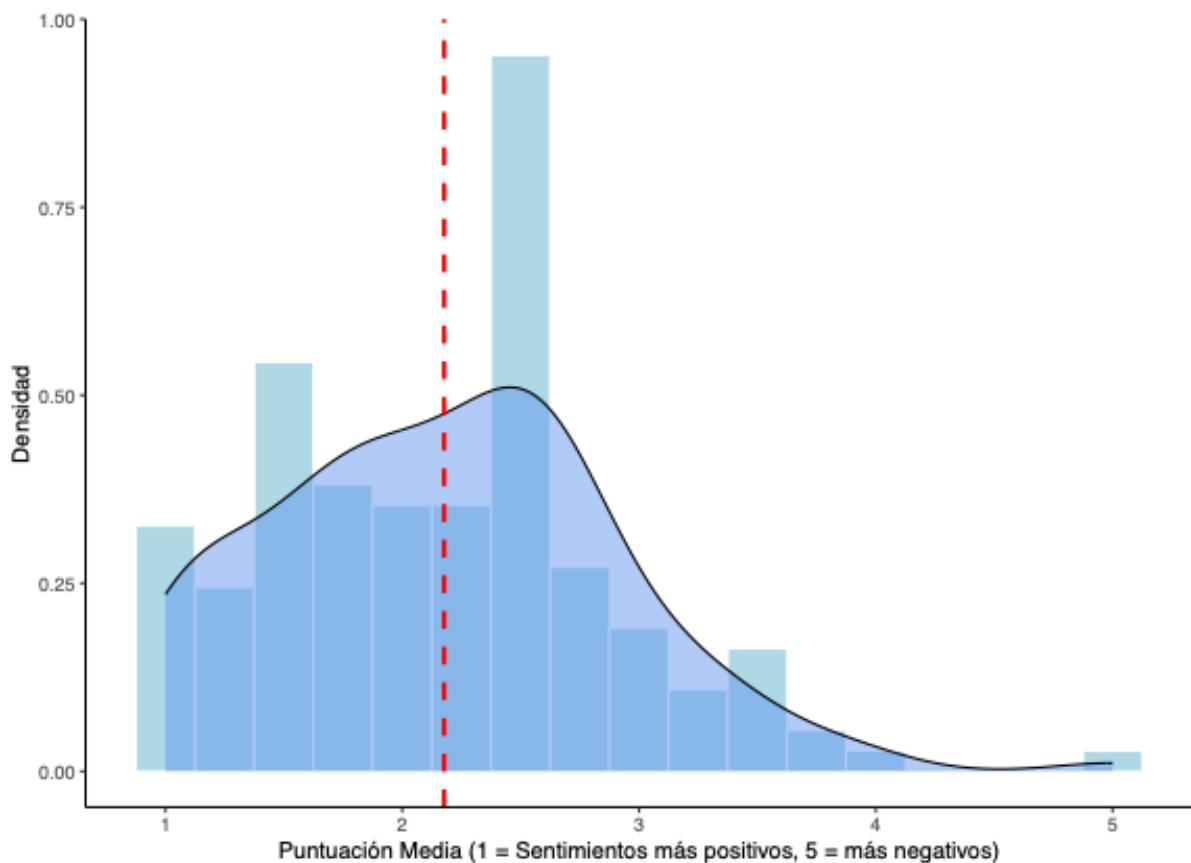
Forma de la Distribución: La curva azul muestra que la gran mayoría de los participantes se concentra en la parte izquierda de la escala. El pico más alto de la curva se sitúa alrededor del valor 2.2, lo que confirma visualmente que la puntuación más común está en la zona de sentimientos positivos.

Línea Roja Discontinua: Esta línea vertical marca la posición exacta de la media del grupo ($M = 2.18$). Sirve como un punto de referencia visual del centro de la distribución.

Asimetría y Cola a la Derecha: La distribución no es simétrica. Observamos que la curva desciende de forma más suave hacia la derecha, creando una cola. Esto se conoce como asimetría positiva. En términos prácticos, significa que, aunque la mayoría tiene puntuaciones bajas (positivas), existe un grupo más reducido pero significativo de participantes con puntuaciones más altas y dispersas, llegando hasta el valor máximo de 5.0. Estos son los individuos que sí manifiestan tener sentimientos negativos.

Figura 1

Distribución de la Puntuación Global de Sentimientos



En resumen, el gráfico valida de forma visual la conclusión del análisis: la muestra tiende a presentar sentimientos positivos, pero no es un grupo homogéneo, ya que existe una minoría con sentimientos marcadamente negativos.

Actitudes

El análisis de la dimensión de Actitudes, cuyos porcentajes se presentan en la Tabla 2, revela una disposición generalmente favorable hacia la inclusión de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el aula ordinaria. Sin embargo, el grado de acuerdo de los participantes varía de forma notable en función del tipo y la complejidad de las necesidades presentadas en cada ítem.

Se observa un consenso muy elevado en la inclusión de alumnos cuyas dificultades se asocian al rendimiento o al comportamiento. Específicamente, ante el ítem A4 (Los alumnos que tienen dificultades para prestar atención deberían estar en aulas ordinarias), un 76.87% de los participantes se mostró de acuerdo. De forma similar, el ítem A5 (Los

alumnos que suspenden frecuentemente los exámenes deberían estar en aulas ordinarias) obtuvo un 76.19% de acuerdo, siendo este el ítem con menor rechazo (6.80%). Estos datos sugieren que las dificultades de atención o el bajo rendimiento académico no son percibidos por la muestra como barreras que justifiquen la exclusión del aula ordinaria.

La actitud sigue siendo mayoritariamente positiva, aunque con un apoyo más moderado, para alumnos que requieren soportes técnicos específicos. En el ítem A3, que alude a estudiantes que necesitan Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC), el 61.90% de la muestra se mostró a favor de su inclusión.

Finalmente, las actitudes se muestran más divididas y cautelosas cuando las necesidades implican adaptaciones más profundas a nivel curricular o de comunicación. En el ítem A1, referente a alumnos con dificultad para expresar verbalmente sus pensamientos, el acuerdo apenas supera el 50% (50.34%), con un alto porcentaje de neutralidad (28.57%). El punto más crítico se encuentra en el ítem A2, relativo a la inclusión de alumnos que precisan una Adaptación Curricular Individualizada Significativa (ACIS). Este fue el único ítem donde el acuerdo no alcanzó la mayoría (48.97%) y que, a su vez, concentró el mayor porcentaje de desacuerdo (26.53%).

En conclusión, los hallazgos de esta dimensión sugieren que la actitud favorable hacia la inclusión es dependiente del tipo de necesidad. Existe una alta aceptación para necesidades conductuales o de rendimiento, que disminuye progresivamente a medida que los apoyos requeridos son más especializados (SAAC, ACIS), reflejando una mayor incertidumbre o percepción de dificultad por parte de los participantes ante los casos de mayor complejidad.

Tabla 6

Porcentajes de respuesta para la dimensión Actitudes

Ítem	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	1-2 (%)	4-5 (%)
A1	8.16	12.920	28.57	25.17	25.17	21.05	50.34
A2	10.88	15.64	24.48	25.85	23.12	26.53	48.97
A3	7.48	8.16	22.44	31.29	30.61	15.64	61.90
A4	5.44	4.76	12.92	31.97	44.89	10.20	76.87
A5	4.08	2.72	17.00	31.29	44.89	6.80	76.19

Análisis de la Puntuación Global de Actitudes

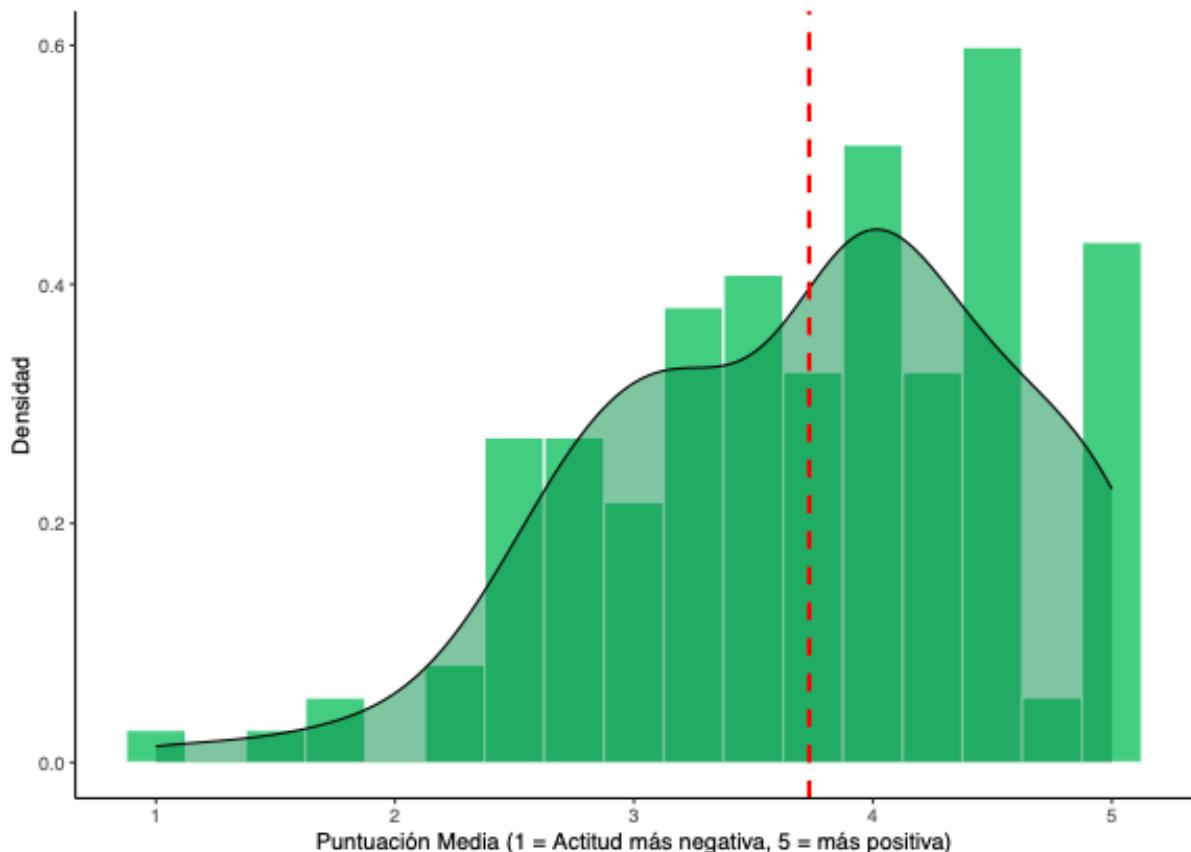
Para la dimensión de Actitudes, se computó la puntuación media de los cinco ítems correspondientes. En esta escala, un valor de 1 representa la actitud menos favorable y 5 la más favorable hacia la inclusión. El análisis descriptivo de esta puntuación global arrojó una media de $M = 3.73$ y una desviación estándar de $DE = 0.85$.

La puntuación mediana fue de $Mdn = 3.80$, y el 50% central de los participantes se situó entre 3.20 y 4.40. Dado que la puntuación media se encuentra claramente por encima del punto medio teórico de la escala (3), los resultados sugieren que la muestra presenta, en conjunto, una actitud marcadamente positiva hacia la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el aula ordinaria. Es de destacar que el 75% de los participantes obtuvo una puntuación superior a 3.20, lo que refuerza esta tendencia general favorable.

El gráfico de distribución de la puntuación global de Actitudes (Figura 2) complementa y confirma los hallazgos estadísticos. Visualmente, se observa que la mayor concentración de participantes (el pico más alto de la distribución) se sitúa en la zona derecha de la escala, con una moda en torno a 4.0, lo que indica que las puntuaciones altas son las más frecuentes. La línea roja discontinua, que marca la media del grupo (3.73), se localiza también en este lado positivo de la escala.

Figura 2

Distribución de la Puntuación Global de Actitudes



La forma de la distribución presenta una asimetría negativa (sesgo a la izquierda), con una cola que se extiende hacia los valores más bajos. Esto significa que, si bien la gran mayoría de los participantes muestra actitudes positivas, existe un grupo minoritario de individuos con actitudes menos favorables hacia la inclusión, llegando hasta la puntuación mínima de 1.0.

Preocupaciones

El análisis de la dimensión de Preocupaciones, detallado en la Tabla 3, revela un perfil complejo donde los participantes muestran niveles de inquietud muy elevados en relación con su capacitación profesional y la gestión del aula, pero una menor preocupación sobre el impacto personal directo.

Las preocupaciones más destacadas se centran en la propia competencia y en la dinámica del aula inclusiva. Se observa un altísimo nivel de acuerdo en el ítem P2 (Me preocupa no

tener los conocimientos y habilidades suficientes...), con un 76.87% de los participantes manifestando esta inquietud. De forma similar, el ítem P3 (Me preocupa lo difícil que será dar una atención apropiada a todos los alumnos...) también genera un acuerdo mayoritario (76.19%), reflejando una preocupación por la gestión pedagógica en un entorno diverso. Asimismo, el bienestar social del alumnado es una fuente importante de inquietud, ya que un 72.78% de la muestra se mostró preocupada por que los alumnos con discapacidad no sean aceptados por sus compañeros (ítem P4).

En contraste, las preocupaciones que aluden al impacto personal sobre el docente (carga de trabajo y estrés) generan opiniones mucho más divididas. En el ítem P1, relativo al incremento del trabajo, el desacuerdo (43.53%) supera ligeramente al acuerdo (37.41%). Esta tendencia es aún más clara en el ítem P5, sobre el aumento del estrés, donde un 44.89% de los participantes no comparte dicha preocupación, frente a un 31.97% que sí la expresa.

En conclusión, los resultados de esta dimensión son muy significativos. Las principales preocupaciones de la muestra no son de índole personal o egoísta (miedo al estrés o al aumento de trabajo), sino de carácter profesional y ético: la falta de formación, la dificultad para garantizar una atención de calidad para todos y la preocupación por la cohesión social dentro del aula. Este perfil sugiere que la mayor barrera percibida para la inclusión no es la falta de voluntad, sino la falta de recursos, estrategias y capacitación.

Tabla 7

Porcentajes de respuesta para la dimensión Preocupaciones

Ítem	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	1-2 (%)	4-5 (%)
P1	23.12	20.40	19.04	17.68	19.72	43.53	37.41
P2	4.76	5.44	12.92	31.97	44.89	10.20	76.87
P3	3.40	6.80	13.60	31.97	44.21	10.20	76.19
P4	6.12	4.08	17.00	30.614	42.17	10.20	72.78
P5	23.80	21.08	23.12	16.32	15.64	44.89	31.97

Análisis de la Puntuación Global de Preocupaciones

Finalmente, para obtener una medida agregada de la dimensión de Preocupaciones, se promediaron los cinco ítems correspondientes. La puntuación media global para esta dimensión fue de $M = 3.56$ ($DE = 0.87$), con una mediana de $Mdn = 3.60$. Es destacable que el 75% de los participantes obtuvo una puntuación de 3.0 o superior en esta escala.

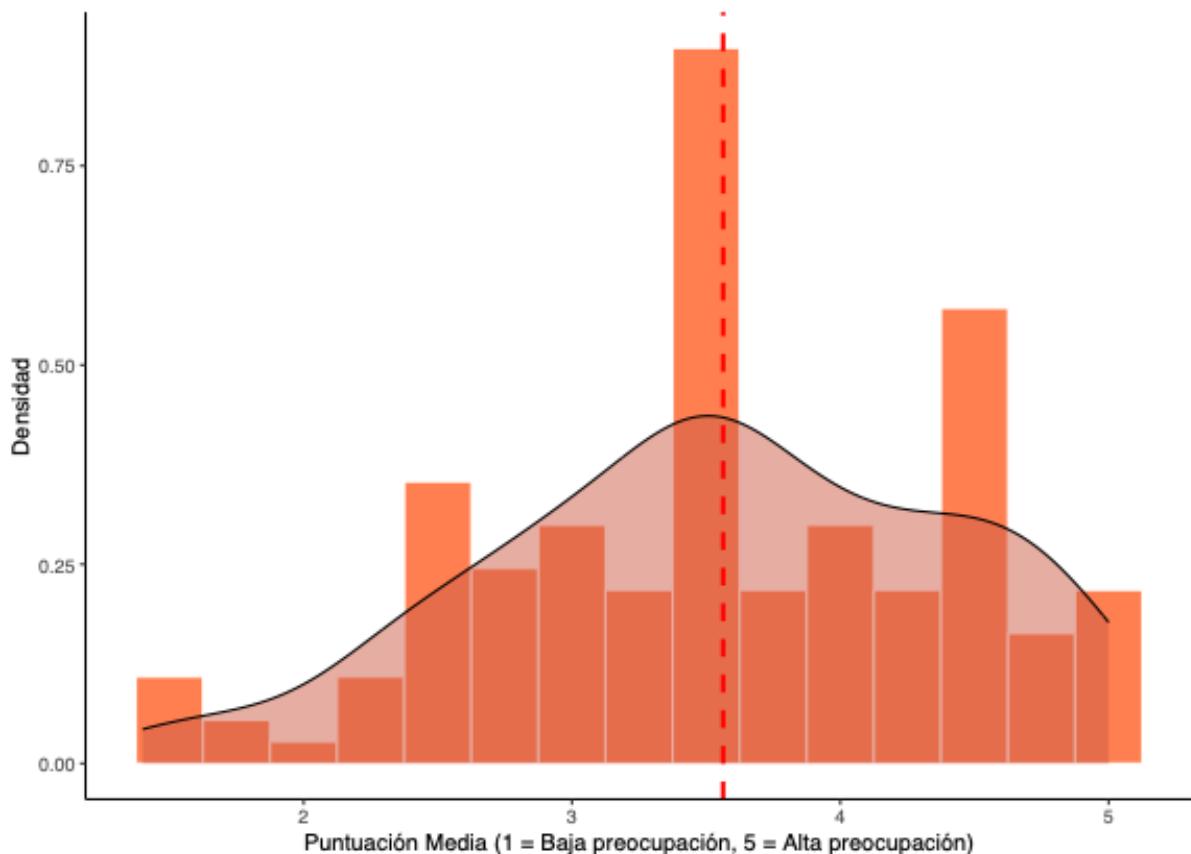
Dado que una puntuación alta refleja un mayor nivel de preocupación, el resultado obtenido indica que la muestra presenta, en conjunto, un nivel de preocupación entre moderado y alto. La media, al situarse por encima del punto central de la escala (3), confirma que las inquietudes sobre la inclusión son un factor prevalente en el grupo estudiado.

El gráfico de distribución de la puntuación global de Preocupaciones (Figura 3) ilustra estos hallazgos de manera visual. La distribución de las puntuaciones se concentra principalmente en la mitad derecha de la escala, con su pico más alto (la mayor densidad de participantes) situado en torno al valor 3.6, lo que coincide con la media y la mediana obtenidas. La línea roja discontinua marca la media (3.56), confirmando que el centro de la distribución se encuentra en la zona de alta preocupación.

La forma de la distribución es relativamente simétrica, aunque con una ligera asimetría negativa (sesgo a la izquierda), lo que indica que, si bien la norma es una alta preocupación, existe un grupo de participantes con niveles de inquietud progresivamente menores.

Figura 3

Distribución de la Puntuación Global de Preocupaciones



Conclusión General del Análisis de la Escala SACIE-R

El análisis conjunto de las tres dimensiones de la escala SACIE-R permite trazar un perfil completo y matizado de la muestra. Por un lado, los participantes exhiben sentimientos positivos ($M = 2.18$) y actitudes favorables ($M = 3.73$) hacia la educación inclusiva. Muestran seguridad en la interacción y apoyan la presencia de alumnado con diversas necesidades en el aula ordinaria.

Sin embargo, esta disposición positiva coexiste con un nivel de preocupación significativo ($M = 3.56$). Las inquietudes no se centran en un rechazo a la inclusión per se, sino en aspectos prácticos y profesionales, fundamentalmente la percepción de no contar con la formación y las habilidades suficientes para afrontar con éxito los retos de la educación inclusiva.

En resumen, la muestra quiere y apoya la inclusión (actitud positiva), se siente cómoda en la interacción (sentimientos positivos), pero se siente insegura sobre el cómo hacerlo (altas preocupaciones). Este hallazgo es fundamental, ya que sugiere que las intervenciones más eficaces

para este colectivo no deben centrarse tanto en cambiar actitudes, que ya son positivas, sino en mitigar las preocupaciones a través de formación, recursos y apoyo práctico.

Análisis de la Fiabilidad del Instrumento (SACIE-R)

Para evaluar la consistencia interna de la escala SACIE-R y sus tres dimensiones, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach. A continuación, se presentan los resultados obtenidos para cada subescala y para la escala global.

Dimensión de Sentimientos

La subescala de Sentimientos obtuvo un Alfa de Cronbach de $\alpha = 0.65$. Este valor se considera cuestionable según los estándares habituales. El análisis detallado de los ítems sugiere que la fiabilidad de la escala podría mejorar ligeramente si se eliminara el ítem S1 (el alfa ascendería a 0.66). Por el contrario, la eliminación del ítem S2 reduciría drásticamente la consistencia interna (el alfa bajaría a 0.53), lo que indica que es el ítem que más contribuye a la cohesión de esta subescala.

Dimensión de Actitudes

Esta subescala mostró una consistencia interna aceptable, con un Alfa de Cronbach de $\alpha = 0.77$. El análisis de los ítems individuales reveló que todos contribuyen positivamente a la fiabilidad, ya que la eliminación de cualquiera de ellos provocaría un descenso en el valor del alfa. Esto confirma que los cinco ítems miden de forma consistente el constructo de actitudes.

Dimensión de Preocupaciones

La subescala de Preocupaciones presentó una fiabilidad aceptable, con un Alfa de Cronbach de $\alpha = 0.74$. Es particularmente interesante el análisis de sus ítems: si se eliminara el ítem P4 (Me preocupa que los alumnos con discapacidad no sean aceptados por el resto de la clase), la fiabilidad de la subescala aumentaría notablemente a $\alpha = 0.79$. Este hallazgo sugiere que el ítem P4 podría estar midiendo una faceta de la preocupación (social) ligeramente diferente a los otros cuatro ítems (centrados en el impacto sobre el docente).

Fiabilidad de la Escala Global

La fiabilidad para la escala SACIE-R completa, compuesta por los 15 ítems y realizando la inversión de la subescala de Actitudes para asegurar la coherencia conceptual, fue buena. Se obtuvo un Alfa de Cronbach global de $\alpha = 0.80$. Este resultado indica que el instrumento

en su totalidad es una medida consistente y fiable para evaluar de forma conjunta los constructos de sentimientos, actitudes y preocupaciones hacia la inclusión. La eliminación de ítems individuales no mejoraría la consistencia general de la escala.

PERCEPCIONES Y DISCURSOS

Pregunta libre

Se analizaron las 33 respuestas válidas, tras depuración, a la pregunta abierta "¿Quieres añadir algo más?". A través del análisis temático de contenido se identificaron 10 temas principales con distinta recurrencia.

La tabla de categorías temáticas se puede encontrar en el Anexo 3.

El tema más recurrente, que mencionan 17 participantes, fue la necesidad de contar con más recursos humanos y materiales para poder ofrecer una educación inclusiva de calidad. Los comentarios apuntan que la falta de apoyos, ratios adecuadas, formación específica, inversión y recursos materiales hacen inviable inclusión efectiva. Como expresa una persona (comentario 27): "Sin formación, ayudas, materiales y personal es imposible tener una educación inclusiva de calidad." Otro comentario (10) añade: "Se puede hacer si hay apoyos suficientes y ratios bajas. En la situación actual de las aulas españolas solo supone sobrecarga a unos profesores ya sobrecargados."

Algunos participantes hacen una crítica más profunda, no solo notan la falta de recursos, sino un sistema que aún no ha logrado entender el paradigma de la inclusión: ""Ni la sociedad ni la economía están preparados para que todos los alumnos estén en aulas ordinarias" (Comentario 1). Otro añade: "Creo que muchas dificultades de inclusión son generadas por la falta de apoyo institucional y el funcionamiento del sistema, no de la discapacidad en sí" (Comentario 17). E incluso denuncian las condiciones de trabajo como poco favorables para desarrollar la educación inclusiva: "Para mí el problema reside en las ratios, con tantos alumnos y tantos planes individualizados es difícil atender a todos por igual." (Comentario 28)

Ante un sistema que no garantiza los recursos necesarios y que mantiene una lógica reactiva, de respuesta a las necesidades tras detectarlas, muchos docentes mantienen una perspectiva de adaptaciones individuales. Solamente un participante menciona la necesidad de eliminar barreras (Comentario 15), sin embargo 9 hablan de individualización de las respuestas pedagógicas a través de adaptaciones curriculares y metodológicas. Por ejemplo, el comentario 3, dice: "Es necesario que dentro de las aulas haya personas especializadas

que ayuden al docente en su tarea educativa porque requieren atención individualizada y personalización de su aprendizaje.”

Así, se observa un apoyo a la inclusión, pero con condiciones, reconociendo limitaciones importantes. 13 participantes han mencionado que el tipo y grado de discapacidad les parece determinante para que la educación inclusiva sea beneficiosa. Siete participantes han mostrado su apoyo al modelo de educación especial, ya sea en centros o en aulas segregadas, como mecanismo eficaz para ofrecer una educación de calidad para algunos: “El alumnado con discapacidad, dependiendo del grado, debería de recibir atención personalizada acorde a sus capacidades en centros específicos en los que el profesorado pudiera prestarles una atención más exhaustiva” (Comentario 5).

No todas las respuestas son tan contundentes, varias personas (7) expresan inseguridades, contradicciones, o falta de criterios claros que les generan malestar o tensión en la práctica o futura práctica docente: “La preocupación por tener un niño con discapacidad no es por aumento de trabajo si no por mi falta de conocimiento para tratarle y atenderte como se merece.” (Comentario 25). Encontramos también opiniones críticas que matizan aún más, y se encuentran con dilemas éticos y profesionales. Estas percepciones reflejan la complejidad y el desafío emocional que la inclusión puede suponer para el profesorado, evidenciando que, más allá de lo estructural, también hay tensiones internas no siempre visibles: “Soy partidaria de la inclusión, pero hasta donde se pueda. Muchas veces se pretende que el alumnado con discapacidad esté en aulas ordinarias y, ¿en beneficio de qué y de quién? Debemos pensar en ellos y en desarrollar todas sus capacidades...” (Comentario 26).

No obstante, pese a los desafíos expuestos, algunos comentarios reflejan experiencias positivas que muestran el potencial transformador de la inclusión: “En mi aula de 3 años tengo una niña síndrome de Down y está incluida en todas las actividades. Cada día me motiva más ir a trabajar” (Comentario 7) En varios casos, la actitud y voluntad del profesorado aparece como el motor que permite sostener prácticas inclusivas: “Con buena voluntad por parte del profesorado ya se hacen cosas” (Comentario 4) Aunque, como señala el comentario 33: “Todo alumno con discapacidad debería contar con los apoyos específicos necesarios dentro del aula puestos por la administración y no por la voluntariedad o empatía del profesor.”

Finalmente, dos participantes expresaron posturas abiertamente agresivas, con puntos de vista excluyentes, sugiriendo medidas totalmente fuera de lugar en el contexto del respeto

de los derechos humanos. Por ejemplo, el comentario 2: "La nueva/moderna eugenesia instaurada en los países nórdicos debería instalarse en el sur de Europa cuanto antes." Esto demuestra que, a pesar del consenso mayoritario hacia una educación inclusiva, persisten discursos de rechazo frontal, minoritarios pero preocupantes.

Entrevistas

Dimensión de Sentimientos

La vocación e ilusión por enseñar y atender a la diversidad de las entrevistadas es explícita y transversal en todas las entrevistas. Se observa una motivación muy fuerte especialmente en las futuras docentes, como señala E1, quien afirma que le motiva haberse formado "para ser una docente inclusiva, que sepa qué hacer con cada alumno de su clase". En algunos relatos, esta ilusión adquiere una dimensión emocional importante, como en el caso de D1, que recuerda: "Ese niño era increíble. Me tenía enamorada. [...] Era el gamberro de la clase, nos meábamos de la risa con él. Era feliz. Todo el mundo estaba para ayudarle."

Lejos de un optimismo ingenuo, se trata de una postura crítica, consciente de las barreras y del compromiso que implica educar. E1, por ejemplo, expresa su preocupación por "no cumplir con las expectativas que yo misma tengo sobre lo que debe ser una buena educación". Junto a la autocrítica, emergen el miedo a no hacerlo bien y el vértigo ante la complejidad de la práctica educativa, tanto en quienes aún no han ejercido como en quienes ya tienen experiencia. D2 comparte este temor cuando afirma que le da miedo "convertirme en esa persona que repite lo mismo durante 40 años, que no se actualiza, que no cuestiona su manera de enseñar".

Las docentes en activo sienten frustración en relación con las condiciones del aula: la falta de apoyos, el escaso tiempo disponible y, en ocasiones, la insuficiente formación. D1 es clara en su explicación: "Es frustrante. No tienes tiempo y a veces no tienes preparación y no sabes qué hacer". Desde la responsabilidad y el compromiso con su alumnado, estas carencias generan malestar emocional. En palabras de la misma docente, "Siempre te queda esa frustración de no poder dedicarles la atención que necesitan".

La profunda implicación afectiva y ética de las docentes con la educación inclusiva es explícita cuando narran la sensación de dolor o impotencia al observar situaciones de exclusión. E2 lo relata así: "Me dolía mucho ver [...] cómo, a los alumnos que tienen unas necesidades para los que el sistema no está preparado, se les deja apartados".

Dimensión de Actitudes

Varias entrevistadas reconocen la actitud como elemento imprescindible para la implementación de prácticas inclusivas. D2 señala: "Hace falta concienciar mucho más a la gente". Esta conciencia es perceptible en ellas a través de una voluntad de adaptación y búsqueda de soluciones; encuentran útiles herramientas como el humor, el ajuste de expectativas, la reflexión personal o la adaptación metodológica. D1 relata: "Este año me propuse enfadarme menos y llevar más humor al aula. Y ha funcionado. Relajándome un poco [...] ha mejorado mucho el ambiente."

Las actitudes hacia la inclusión se expresan en términos de compromiso, pero también de posicionamiento crítico. Algunas participantes se preguntan si realmente puede existir un modelo que acoja a todo el alumnado en su diversidad. E1 lo expresa claramente: "Creo que la educación inclusiva está muy idealizada. Se plantea como algo súper estandarizado, muy definido, casi como un modelo perfecto, pero en realidad no es así". Introducen criterios sobre la adecuación pedagógica, el tipo de necesidad o los recursos disponibles. No niegan el principio inclusivo, pero reconocen límites que afectan a su implementación efectiva. E2, por ejemplo, plantea que "hay un número mucho más reducido que el actual de alumnado que sinceramente creo que están mejor en un centro especial".

En este contexto, voces como la de D2 resultan imprescindibles. Por un lado reconoce las dificultades: "Da miedo, claro. Porque es un reto muy grande [...] pero hay que asumir que esta es la realidad: la diversidad es la norma". Pero no se deja paralizar por esas dificultades, defiende que es precisamente la actitud del profesorado la que puede abrir caminos posibles hacia una inclusión más realista y comprometida: "No refugiarse en el miedo. Hay que ser valiente".

Dimensión de Preocupaciones

Las preocupaciones de las participantes reflejan una realidad compleja con una mezcla de inseguridades, límites estructurales y tensiones éticas en torno a la inclusión educativa. Una de las preocupaciones más recurrentes es la percepción de haber recibido una formación insuficiente o poco útil para afrontar los retos del aula inclusiva. Como expresa E1: "Siento que es muy difícil que, aunque haya tenido cuatro años de formación, esta sea suficiente".

Junto con la falta de formación, la falta de experiencia crea una inseguridad profesional entre las futuras docentes. E1 señala: "Me preocupa encontrarme en un aula sin saber por dónde empezar, sin saber cómo llegar a cada alumno ni cómo motivarles". Esta

preocupación por ser buena profesional se encuentra, de otra forma, en las docentes en activo. D2 expresa: "Me da miedo convertirme en esa persona que repite lo mismo durante 40 años, que no se actualiza, que no cuestiona su manera de enseñar".

Las docentes en activo, además, trasladan un malestar persistente por no poder llegar a todo el alumnado, por no lograr acompañar adecuadamente a cada uno en su proceso de aprendizaje. D1 lo resume así: "Siempre te queda esa frustración de no poder dedicarles la atención que necesitan".

Más allá de las dificultades individuales, algunas participantes expresan una inquietud más estructural. La preocupación de que en lugar de una inclusión se lleve a cabo una integración superficial, donde el alumnado esté presente, pero sin una participación real ni un aprendizaje significativo, es compartida por varias. E2 expresa esta inquietud con claridad: "Me preocupa que se haga una integración en lugar de una inclusión [...] No haya una garantía de que eso sea beneficioso para todos".

En conjunto, estas preocupaciones no solo revelan carencias formativas o desafíos prácticos, sino también un profundo compromiso con el bienestar y la justicia educativa de todo el alumnado.

Temas emergentes

Además de los resultados recogidos en las categorías temáticas anteriores, las entrevistadas han compartido reflexiones que resultan interesantes en el estudio de la percepción hacia la inclusión en docentes y futuros docentes.

Una de estas reflexiones va al fundamento último y profundo de la educación: a la necesidad de detenerse a pensar en la finalidad de la escolarización, no hacer las cosas por protocolos o asumir que una opción es mejor que otra por defecto, sino tomar decisiones conscientes con el interés y bienestar del alumnado como foco principal. D1 plantea: "El principal [factor] es qué objetivo se persigue con la escolarización de este alumno."

E2 propone una respuesta que se alinea con una visión ética y transformadora de la educación: "Para mí la educación no es solamente enseñar contenidos académicos, sino que para mí la educación implica preparar a los futuros miembros de la sociedad. ¿Y qué sociedad queremos? Queremos una sociedad acogedora para todo el mundo." D2 añade: "Al final, conviven con la diversidad y eso les ayuda a respetarla, a entenderla y a generalizar esos aprendizajes fuera del aula también".

E1, sin embargo, no está segura de que el beneficio social de la inclusión deba prevalecer sobre el académico, el cual podría estar mejor garantizado en contextos educativos específicos: "No sé si eso era realmente inclusión. Porque una cosa es el clima, y otra que esa niña pudiera formarse realmente bien."

Otro punto clave para la educación inclusiva es que aceptar la diversidad implica reconocerla, no negarla. Como señala E1: "Hay limitaciones personales reales y negarlas hace que esos alumnos no reciban lo que necesitan". La inclusión pasa, en este sentido, por asumir la diferencia como parte del proceso educativo.

Nos encontramos entonces ante profesionales con preguntas importantes y fundamentales, que reconocen la necesidad de poner voluntad, pero también que no es suficiente: "Hace falta que las leyes no sean solo leyes, sino que realmente se trasladen en una dotación presupuestaria, en una formación de la comunidad educativa" señala E2.

D2 profundiza aún más y elabora una crítica estructural que apunta a la necesidad de transformar el sistema: "Más que recursos materiales, lo que falta es conciencia y formación. [...] El cambio principal pasa por repensar el sistema educativo, reorganizarlo y aplicar cambios significativos".

Conclusión general del análisis de datos cualitativos

El análisis cualitativo, basado en respuestas abiertas y entrevistas, aporta una perspectiva rica y contextualizada. Los discursos recogidos revelan una actitud mayoritariamente favorable hacia la educación inclusiva, marcada por un fuerte compromiso ético y vocacional, con infrecuentes aunque importantes excepciones en las que se recogen actitudes irrespetuosas.

Las participantes expresan emociones positivas hacia la diversidad y la inclusión, y muestran una buena disposición de aprender y mejorar. No obstante, también surgen importantes preocupaciones relacionadas con la falta de formación y de recursos y la sobrecarga estructural del sistema. Estas limitaciones generan inseguridad profesional, malestar y, en algunos casos, frustración ante la imposibilidad de ofrecer una atención verdaderamente inclusiva.

Una observación relevante es la visión de la inclusión frecuentemente condicionada al tipo y grado de discapacidad, lo que da lugar a posturas ambivalentes, dilemas éticos y una percepción de la inclusión como una práctica idealizada pero difícil de implementar. Este resultado cualitativo guarda coherencia con los datos cuantitativos obtenidos, donde se

observó una mayor aceptación hacia la inclusión de alumnado con dificultades de rendimiento o atención, y una actitud más cautelosa cuando se trataba de necesidades que requerían apoyos intensivos como ACIS o SAAC. A pesar de estas tensiones, también se recogen experiencias transformadoras y esperanzadoras que muestran el impacto positivo de la inclusión cuando esta va acompañada de apoyos adecuados y compromiso docente.

En definitiva, los datos cualitativos reflejan una tensión constante entre el deseo de inclusión y las condiciones reales para llevarla a cabo. Esta brecha subraya la necesidad de avanzar no solo en formación y recursos, sino también en un cambio profundo del sistema educativo que permita traducir las actitudes favorables en prácticas inclusivas sostenibles y coherentes.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación inclusiva es mucho más que una forma de organización escolar: es la concreción práctica de la defensa de los derechos del alumnado a recibir una educación de calidad, en condiciones de equidad y sin discriminación (UNESCO, 2005; ONU, 2006). Este modelo pone en evidencia el potencial de la educación como motor de cambio social, como una vía para construir sociedades más justas, democráticas y cohesionadas.

Tal como plantea la teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 1991), la conducta, en este caso, la adopción de medidas inclusivas por parte de los docentes no depende únicamente del contexto o de la autoeficacia percibida, sino también de la actitud del profesorado. En este marco, analizar las actitudes docentes adquiere un rol estratégico, ya que estas configuran la disposición al cambio, condicionan la toma de decisiones pedagógicas y afectan directamente a la forma en que se actúa frente a la diversidad en el aula. Comprender estas actitudes permite, por tanto, identificar tanto las oportunidades como las resistencias que influyen en la puesta en práctica de una educación verdaderamente inclusiva (Echeíta, 2022).

El presente estudio tuvo como objetivo principal describir las actitudes de docentes y futuros docentes hacia la educación inclusiva en Castilla y León, utilizando un enfoque mixto. La parte cuantitativa se abordó mediante la aplicación de la escala Sentimientos, Actitudes y Preocupaciones hacia la Inclusión Educativa – Revisada (SACIE-R) adaptada al contexto español, mientras que la parte cualitativa se desarrolló a partir de entrevistas semiestructuradas y una pregunta abierta incluida al final del cuestionario.

Los resultados obtenidos mediante la escala SACIE-R muestran un perfil actitudinal globalmente favorable hacia la inclusión educativa. Las puntuaciones elevadas en la dimensión de actitud ($M = 3,73$) y en sentimientos positivos hacia la interacción con el alumnado con discapacidad ($M = 2,18$) indican una aceptación generalizada de su presencia en las aulas ordinarias. Sin embargo, esta disposición es más cautelosa cuando se trata de alumnado que requiere apoyos más intensivos, como los ACIS o usuarios de SAAC. Al mismo tiempo, el nivel de preocupación registrado ($M = 3,56$) sugiere que la actitud favorable coexiste con una percepción de inseguridad profesional. Más que un rechazo ideológico, lo que se observa es una inquietud relacionada con la formación y los recursos necesarios para una inclusión efectiva.

A través de una pregunta abierta y cuatro entrevistas, se complementa y enriquece esta lectura. Los participantes expresan un fuerte compromiso ético con la inclusión y una clara voluntad de mejora, pero también describen tensiones internas y externas. Surgen discursos marcados por la frustración ante la escasez de formación específica, la falta de apoyos profesionales y las exigencias del sistema educativo. Se manifiesta una sensación de distancia entre el ideal inclusivo y lo que realmente es posible llevar a cabo en contextos escolares concretos. Esta brecha, más que una cuestión de actitud, refleja una insuficiencia en la percepción de autoeficacia: muchas docentes se sienten solas, mal preparadas o superadas por las demandas de la diversidad sin el respaldo adecuado.

Estas tensiones no son nuevas en la literatura. Diversos estudios (Rey Martínez, 2023; Barrera Ciurana et al., 2023) ya han advertido del desfase entre el discurso inclusivo y las condiciones institucionales que permiten materializarlo. La teoría del comportamiento planificado de Ajzen (1991) resulta útil para comprender este fenómeno: aunque las actitudes sean positivas, la falta de percepción de control (por formación insuficiente, recursos limitados o falta de tiempo) bloquea la intención de actuar.

También se evidencian diferencias entre los perfiles del profesorado. Mientras que las docentes con experiencia tienden a adoptar una postura más crítica y realista, las futuras docentes muestran una actitud más esperanzada, aunque en ocasiones idealizada. Este patrón ha sido señalado por estudios previos (Lacruz-Pérez y Fernández-Andrés, 2022) que subrayan cómo la experiencia modula las actitudes, transformando el entusiasmo inicial en una mirada más prudente ante las barreras del sistema. Se ha encontrado también un perfil que, pese a ser minoritario, refleja una realidad de docentes irrespetuosos, con discursos estigmatizantes. Estos casos, aunque excepcionales, deben ser tenidos en cuenta, no solo como una señal de alerta sobre la persistencia de actitudes capacitistas, sino también como un indicador de la necesidad de reforzar los mecanismos de sensibilización, formación ética y control institucional dentro del sistema educativo.

En definitiva, los resultados obtenidos revelan una clara disposición favorable general hacia la inclusión, pero también una tensión persistente entre el compromiso personal y las condiciones estructurales que limitan su aplicación. Esta brecha, ampliamente documentada previamente (Solís & Real Castelao, 2023; Pérez-Castejón & Vigo-Arrazola, 2022; Polo Sánchez & Aparicio Puerta, 2018), subraya la importancia de actuar en dos planos: fortalecer la formación, tanto inicial como continua, en inclusión y garantizar estructuras

escolares que respalden esta práctica. Solo así podrán las actitudes favorables traducirse en una acción inclusiva real y sostenida.

Es importante señalar ciertas limitaciones que condicionan el alcance de los resultados de este trabajo. Aunque la escala SACIE-R utilizada cuenta con validación previa (Navarro-Mateu et al., 2020), su aplicación en esta investigación ha puesto de manifiesto ciertos límites. En concreto, se ha detectado que algunas formulaciones dentro de la misma dimensión, especialmente en la de preocupaciones, presentan direcciones de respuesta no completamente coherentes entre sí. Esto puede generar ambigüedad en la interpretación de las puntuaciones, dificultando una lectura de los niveles de preocupación. Este hallazgo sugiere que, aunque la escala resulta útil y ampliamente aplicada, existe margen de mejora en la redacción y consistencia interna de algunos ítems. Esto indica que, pese a su utilidad, el instrumento es susceptible de mejora y adaptación para una mayor precisión en futuros estudios. Además, la muestra estudiada, aunque suficiente para análisis descriptivos, fue demasiado reducida y con desequilibrios en cuanto al género y ocupación para análisis inferenciales. Además, fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico (de tipo bola de nieve), lo que impide extraer los datos a la población general. El componente cualitativo, aunque útil, fue reducido y exploratorio. Pese a ello, los datos recogidos permiten trazar un panorama significativo y detectar elementos clave para futuras investigaciones y actuaciones en el ámbito de la inclusión educativa (Flick, 2014; Angenscheidt & Navarrete, 2017).

El desarrollo de este trabajo ha permitido alcanzar los objetivos establecidos al inicio del estudio. La definición conceptual de la educación inclusiva y el análisis de las actitudes desde la psicología social han constituido una base teórica sobre la que construir la investigación. La revisión de estudios previos ha contextualizado el objeto de estudio, y la aplicación de la escala SACIE-R ha posibilitado un análisis completo de las tres dimensiones actitudinales planteadas. La incorporación de datos cualitativos, a través de entrevistas y respuestas abiertas, ha complementado la perspectiva cuantitativa, permitiendo una comprensión más rica y matizada de las percepciones docentes.

Finalmente, los resultados han servido como base para formular conclusiones fundamentadas y propuestas de mejora, lo que permite afirmar que los objetivos del estudio han sido alcanzados de manera satisfactoria y coherente con el enfoque adoptado (Navarro-Mateu et al., 2020; Pelleboer-Gunnink et al., 2019).

A partir de los resultados obtenidos, se identifican varias áreas en las que la intervención resulta clave para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva. En primer lugar, se hace imprescindible reforzar la formación docente, tanto inicial como continua, incorporando contenidos prácticos y estrategias reales para la atención a la diversidad, en particular para los casos más complejos. La preparación técnica y emocional del profesorado debe ser una prioridad si se quiere reducir la inseguridad profesional detectada (Rodríguez Fuentes & Caurcel Cara, 2020; Echeíta, 2022).

Junto a ello, resulta fundamental mejorar las condiciones estructurales de los centros educativos. La dotación suficiente de personal especializado, la implementación de modelos de codocencia y la reducción de ratios son medidas necesarias para que la inclusión no dependa exclusivamente de la voluntad del profesorado. Estos cambios deben ir acompañados de una cultura institucional que promueva el liderazgo inclusivo, el trabajo colaborativo y la participación activa de las familias (Lacruz-Pérez y Fernández-Andrés, 2022; Garzón Castro et al., 2022).

Por último, sería recomendable impulsar la educación inclusiva desde la universidad, desarrollando líneas de investigación que analicen la evolución de las actitudes docentes a lo largo del tiempo y evalúen la eficacia de las estrategias inclusivas aplicadas en distintos contextos (Pelleboer-Gunnink et al., 2019; Valencia-García & López-Meneses, 2021). Además, incorporar de manera sistemática la voz del alumnado, especialmente de quienes están en riesgo de exclusión, es necesario para comprender cómo se vive realmente la inclusión en el aula.

La educación inclusiva no es un destino, sino un camino que se construye día a día con acciones concretas. Esta investigación no pretende, por lo tanto, ofrecer respuestas definitivas, pero sí ha permitido visibilizar algunas claves para seguir avanzando. Me alegra comprobar que las actitudes docentes, no parecen el principal obstáculo para la inclusión. Lo que limita su aplicación no es la falta de voluntad, sino la ausencia de condiciones reales que permitan convertir esa disposición favorable en práctica efectiva. Me reafirmo entonces en la necesidad de construir espacios escolares más justos y sensibles a la diversidad, sabiendo que solo desde una acción pedagógica compartida, crítica y bien acompañada será posible hacer del derecho a la educación una realidad para todas las personas (Sapon-Shevin, 2013; Echeíta, 2022).

REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1991). *Attitudes, personality and behaviour*. McGraw-Hill Education.
- Angenscheidt, R., & Navarrete, M. (2017). Formación inicial docente y educación inclusiva: Una mirada desde la experiencia de los estudiantes. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 12(1), 51–66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6213256>
- Belavi, G., & Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5–28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bidegain, L. A., & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6213256>
- Calderón Montoya, S. A., López, L. Y. L., Paniagua, M. C. C., & Merino, I. C. V. (2023). Percepciones docentes sobre educación inclusiva: Un estudio documental en América y España. *Revista Katharsis*, 31(2), 121–141. <https://doi.org/10.21501/2744838X.4262>
- Castejón, D. P., & Arrázola, M. B. V. (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>
- Ciurana, M. B., & García, O. M. (2023). ‘How does universal design for learning help me to learn?’: Students with autism spectrum disorder voices in higher education. *Studies in Higher Education*, 49(6), 899–912. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2259932>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 193–214. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2010, mayo). *La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente* [Ponencia]. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, España.
- España. (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- España. (1978). *Constitución Española*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>
- España. (1982). *Ley 13/1982, de integración social de los minusválidos*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1982-9983>
- España. (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- España. (1990). *Instrumento de ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-31312>

- España. (2008). *Instrumento de ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-6963>
- España. (2013). *Ley 2/2013, de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/eli/es-cl/l/2013/05/15/2/con>
- España. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE)*. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Fuentes, A. R., & Cara, M. J. C. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: Un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 1067–1094. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500809>
- García-Barrera, A. (2023). El ‘sesgo inclusivo’ del enfoque capacitista en la educación inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 107–125. <https://doi.org/10.14201/teri.29595>
- Garzón Castro, M. A., González-Fernández, N., & Solís-Espallargas, C. (2022). Las actitudes del profesorado hacia la inclusión: Estudio comparado entre alumnado universitario y docente en ejercicio. *Praxis & Saber*, 13(33), 1–20. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.14237>
- Huete García, A., Álvarez Barrientos, A., & Díaz Velázquez, E. (2020). Inclusiva sí, especial también: ¿revolución o resistencia? Un análisis de los discursos políticos sobre el cierre de los centros de educación especial en España. *Siglo Cero*, 51(1), 47–58. <https://doi.org/10.14201/scero20195047598>
- Junta de Castilla y León. (2024). *Ley 1/2024, de apoyo al proyecto de vida de las personas con discapacidad en Castilla y León*. <https://serviciossociales.jcyl.es/web/es/dependencia-discapacidad/12024-febrero-apoyo-proyecto.html>
- Lacruz-Pérez, I., Fernández-Andrés, M. I., & Tárraga-Mínguez, R. (2022). Actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva. *Universidad Verdad*, 80, 44–57. <https://doi.org/10.33324/uv.vi80.515>
- Lawrence-Brown, D., & Sapon-Shevin, M. (2013). *Condition critical: Key principles for equitable and inclusive education*. Teachers College Press.
- Liasidou, A. (2015). *Inclusive education and the issue of change*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137333704>

- Mejía-Caguana, D. R., Esteves-Fajardo, Z. I., & Mateo-Ortega, R. A. (2023). Estrategias de atención inclusiva: Competencias básicas y valores necesarios para entornos educativos en educación universitaria. *Episteme Koinonía*, 6(12), 4–19. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2513>
- Mena, M. S., & Waitoller, F. (2022). Broadening the notion of participation in inclusive education: A social justice approach. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 21–34. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.02>
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. (s. f.). *Agenda 2030*. [https://www.exteriores.gob.es/...](https://www.exteriores.gob.es/)
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S., & Prado-Gascó, V. (2020). Attitudes, sentiments, and concerns about inclusive education of teachers and teaching students in Spain. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00521>
- Naciones Unidas. (s. f.). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto. (s. f.). *Portal de Educación de la Junta de Castilla y León*. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1152-2010-3-agosto-regula-respuesta-educativa-alu>
- Pais, M. E. M., Fernández de la Iglesia, J., & Salgado, F. R. (2020). La atención a la diversidad en el aula: Dificultades y necesidades del profesorado de educación secundaria y universidad. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 25, 257–274. <https://doi.org/10.18172/con.3734>
- Pasarín-Lavín, T., Renuncio, L., & Fernández-Álvarez, M. (2023). Actitudes de los docentes ante las necesidades educativas. *Revista de Psicología y Educación*, 18(2), 141. <https://doi.org/10.23923/rpve2023.02.242>
- Pelleboer-Gunnink, H. A., Van Weeghel, J., & Embregts, P. J. C. M. (2019). Public stigmatisation of people with intellectual disabilities: A mixed-method population survey into stereotypes and their relationship with familiarity and discrimination. *Disability and Rehabilitation*, 43(4), 489–497. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1630678>
- Rey Martínez, F. (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>
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (Eds.). (1960). *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*. Yale University Press.
- Sánchez, M. T. P., & Puerta, M. A. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365–379. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- Sánchez, P. A., & Gómez, R. L. (2016). Análisis del contexto escolar en la etapa de Educación Infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 41–56. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v31i2.1002>

- Solís, P., & Real Castelao, S. (2023). Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en profesorado de secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(2), 267–286. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21321>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO. (2005). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Universidad de Valladolid. (s. f.). *Competencias generales del Grado en Educación Primaria*. Facultad de Educación y Trabajo Social. <https://www.feyts.uva.es/sites/default/files/taxonomias/competenciasgeneralesgep.pdf>
- Valencia-García, J. M., & López-Meneses, E. (2021). Formación inicial del profesorado en educación inclusiva: Actitudes, conocimientos y demandas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 67–78. <https://doi.org/10.6018/reifop.429281>
- Vega González, E. (2021). Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva en Latinoamérica. *Revista Electrónica Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 283–297. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.12>

ANEXOS

Anexo 1

Afirmaciones cuestionario

- (1) Me da miedo mirar directamente a la cara a una persona con discapacidad.
- (2) Los alumnos que tienen dificultad para expresar verbalmente sus pensamientos deberían estar en aulas ordinarias.
- (3) Los alumnos que necesitan una Adaptación Curricular Individualizada Significativa (ACIS) deberían estar en aulas ordinarias.
- (4) Los alumnos que necesitan Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) (Por ejemplo, Braille o lenguaje de signos) deberían estar en un aula ordinaria.
- (5) Los alumnos que tienen dificultades para prestar atención deberían estar en aulas ordinarias.
- (6) Los alumnos que suspenden frecuentemente los exámenes deberían estar en aulas ordinarias.
- (7) Me preocupa que, si tengo alumnos con discapacidad en mi clase, mi trabajo se incrementará.
- (8) Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades suficientes para atender a los alumnos con discapacidad.
- (9) Me preocupa lo difícil que será dar una atención apropiada a todos los alumnos en una clase inclusiva.
- (10) Me preocupa que los alumnos con discapacidad no sean aceptados por el resto de la clase.
- (11) Me preocupa que, por tener alumnos con discapacidad en mi clase, yo estaré más estresado/a.
- (12) No quiero ni pensar que algún día yo pueda acabar teniendo una discapacidad.
- (13) Intento que los contactos con personas discapacitadas sean cortos y busco acabarlos lo antes posible.
- (14) Me sentiría fatal si tuviera una discapacidad.

(15) Me es difícil superar el impacto que siento al conocer a personas con discapacidad física severa.

Anexo2

Respuestas a la pregunta abierta

1. Ni la sociedad ni la economía están preparados para que todos los alumnos estén en aulas ordinarias. Hay alumnos que por sus características no podrán estar nunca en un aula ordinaria con compañeros sin discapacidad
2. La nueva/moderna eugenesia instaurada en los países nórdicos debería instalarse en el sur de Europa cuanto antes. También se debería instalar el sistema japonés de agrupaciones de alumnado.
3. Dependiendo del tipo y grado de discapacidad, es necesario que dentro de las aulas haya personas especializadas que ayuden al docente en su tarea educativa porque requieren atención individualizada y personalización de su aprendizaje.
4. Como siempre, para hacer cosas nuevas necesitamos muchas ganas y dinero, con buena voluntad por parte del profesorado ya se hacen cosas, pero, sobre todo, se necesita dinero, invertir en educación a todos los niveles, porque "TODAS LAS PERSONAS" tenemos derecho a la educación y a disfrutar de una vida plena.
5. El alumnado con discapacidad, dependiendo del grado, debería de recibir atención personalizada acorde a sus capacidades en centros específicos en los que el profesorado pudiera prestarles una atención más exhaustiva.
6. Me preocupa que cada vez haya más inclusión en los centros ordinarios, pero sin mayor dotación de personal y material.
7. Me gustaría contar mi situación personal. En mi aula de 3 años tengo una niña síndrome de Down y está incluida en todas las actividades. Cada día me motiva más ir a trabajar. Trabajé su inclusión desde el primer día, desde la primera reunión con las familias. Se aprende mucho de ellos. Actualmente es muy querida tanto por su grupo como por las familias.
8. Cada caso es diferente, no se puede generalizar, y en situaciones hipotéticas, aunque pienses que reaccionarías de una manera concreta, es posible que sea muy distinta. Cuando enseñas a personas no piensas en la carga de trabajo que va a suponer cada individuo, lo intentas hacer lo mejor que puedes con los medios y conocimientos que tienes.
9. Estoy ya jubilada y he sido feliz con mi profesión, a pesar de las dificultades.

10. No me preocupa que los alumnos con discapacidad estén en mi aula. El problema es los medios con los que disponemos. Se puede hacer si hay apoyos suficientes y ratios bajas. En la situación actual de las aulas españolas solo supone sobrecarga a unos profesores ya sobrecargados
11. La inclusión pasa por un compromiso real de docentes, administración y familias
12. No
13. Quizás cómo es el trato con los tutores/padres
14. Cuando se intenta trabajar la inclusión, se habla de la necesidad de tener recursos humanos para ello, como, por ejemplo, que en el aula de un centro ordinario trabajen dos profesionales. Aunque no debería de ser solamente en centros ordinarios. Tú ya has visto la falta que hace, en centros de educación especial, que haya más PTs para poder realizar una labor que garantice que el alumnado se sienta seguro, pueda socializar y no encontrarse aislado, apartado. La inclusión también se tiene que dar en los propios centros de educación especial. Nosotrxs tenemos un papel muy importante para que eso suceda y se tienen que dejar de lado muchos prejuicios (raza, etnia, país de origen, situación socioeconómica, género, etc). Haber tenido la oportunidad de trabajar en un CEE como éste ha hecho que tome conciencia sobre el que veo como distinto
15. Con respecto a las preguntas que se relacionan a que un alumno esté en un aula ordinaria considero que depende mucho del propio niño, su familia y lo que es capaz de aportar el colegio. Aun así, considero que lo mejor es una coordinación de ambos, para que el alumno pueda aprender y mejorar con docentes especializados y a la vez conocer la vida escolar. Así se permite que puedan aprender mutuamente los unos de los otros y se eliminen barreras.
16. Aunque estoy formada en inclusión y discapacidad, hay algunas cuestiones que siguen siendo un dilema para mí como futura docente.
17. Creo que muchas dificultades de inclusión son generadas por la falta de apoyo institucional y el funcionamiento del sistema, no de la discapacidad en sí
18. Los alumnos con alguna discapacidad podrían compartir aulas con los demás alumnos y tener parte del horario en aulas especiales

19. Todo depende del grado de discapacidad, no se puede generalizar. Lo que está claro es que un solo docente en un aula de 30 niños es imposible atender necesidades especiales
20. Cada caso es individual y hay que atender a las necesidades específicas de cada uno, no todos presentan las mismas respuestas expuestos en el mismo ámbito, hay que estudiar cada situación para poder valorar lo mejor para cada uno.
21. Me preocupa no disponer de los recursos personales necesarios para la inclusión en el aula de todos los alumnos
22. Las primeras afirmaciones serían de 5 si tuviéramos más apoyos en el aula, para poder hacer una educación inclusiva real.
23. Mis respuestas se relacionan con la dificultad de tener alumnos con discapacidad en el aula y sin atención especializada, además de desconocer los tipos de discapacidad (que son amplios)
24. Creo que, si bien la educación inclusiva tiene un noble propósito, se necesitan muchos medios para poder llevarla a cabo de forma eficiente y sin que suponga un detrimiento para el resto de los estudiantes, debido a la atención y el trabajo extra que se debe poner en esos alumnos. Por ello, creo que para poder conseguir aplicar un sistema de educación inclusiva es necesario tener acceso a recursos, tanto físicos, como de personal (codocencia, por ejemplo) y de formación a los que hoy en día no podemos acceder. Además, creo que la frustración que supone para alumnos con más facilidades la necesidad de ralentizar la clase (algo que ocurre con asiduidad en este tipo de clases) puede generar una frustración que al final puede salir en forma de burla o de acoso hacia los estudiantes con necesidades especiales.
25. La preocupación por tener un niño con discapacidad no es por aumento de trabajo si no por mu falta de conocimiento para tratarle y atenderte como se merece
26. He intentado conté harta correctamente, pero hubiera hecho matices. Soy partidaria de la inclusión, pero hasta donde se pueda. Muchas veces se pretende que el alumnado con discapacidad esté en aulas ordinarias y ¿en beneficio de qué y de quién? Debemos pensar en ellos y en desarrollar todas sus capacidades, en que estén mejor atendidos y en un aula ordinaria, a muchos lo único que se hace es socialicen. Mi hermana mayor es Down y ha ido a un centro de educación especial

de pequeña y por las tardes jugábamos en el barrio todos juntos con ella. Fue la mejor educación que ha podido tener.

27. Sin formación, ayudas, materiales y personal es imposible tener una educación inclusiva de calidad.
28. Para mí el problema reside en las ratios, con tantos alumnos y tantos planes individualizados es difícil atender a todos por igual.
29. Trabajo con alumnado que presenta alguna de las características que se mencionan.
Creo que estas preguntas son difíciles de responder con la escala que se sugiere, pues habría varias cosas que matizar en cada una de las respuestas y me preocupa que pueda conducir a conclusiones desacertadas o derivar en unos resultados estadísticos imprecisos. En cualquier caso, suerte con el TFM.
30. Las últimas 4 preguntas son una putísima mierda. En qué cojones estabais pensando tanto tú cómo tú tutor/a. Por cierto, podrías haber metido alguna pregunta de si alumnos con discapacidad nos han agredido... Un ejemplo, en el instituto de La Adrada hay un autista de 19 años metido en 3ºESO que ya ha agredido físicamente en 13 ocasiones a profesoras y en 2 ocasiones a alumnas sexualmente (las ha tirado al suelo y masturbado). Inspección indica que es culpa nuestra por acercarnos demasiado a él y por dejar que se acerque al resto.
31. Una encuesta muy interesante para la que creo que no hay un consenso claro por parte de la comunidad educativa de cuál es la mejor estrategia de actuación democráticamente hablando, en cuanto al peso que tiene la mayoría sobre las minorías
32. Añadiría la pregunta ¿En tu entorno convives con personas que tienen alguna discapacidad?
33. Todo alumno con discapacidad debería contar con los apoyos específicos necesarios dentro del aula puestos por la administración y no por la voluntariedad o empatía del profesor.
34. Depende del grado de discapacidad, si ello conlleva un seguimiento y adaptación en aula de referencia, debería estar en un aula ordinaria, de lo contrario no le beneficia ni a él ni a los compañeros. Los compañeros habitualmente se ayudan a la persona desfavorecida, especialmente en secundaria

Anexo 3

Tabla S1

Tabla de categorización temática pregunta abierta

Categoría temática	Descripción	Nº comentarios	Comentarios asociados
Necesidad de recursos humanos y materiales	Falta de apoyos, ratios adecuadas, formación específica, inversión y recursos materiales.	17	3, 4, 6, 10, 11, 14, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 33, 34
Inclusión condicional	La viabilidad de la educación inclusiva depende del perfil del alumnado.	13	1, 3, 5, 15, 18, 19, 20, 24, 26, 28, 30, 33, 34
Crítica al sistema educativo	Se cuestiona la falta de planificación institucional, rigidez del sistema y abandono por parte de la administración.	12	1, 6, 10, 11, 17, 19, 22, 23, 24, 27, 28, 30
Apoyo a la inclusión con matices	Posturas favorables hacia la inclusión, aunque con condiciones.	9	4, 8, 10, 14, 15, 17, 20, 26, 33
Atención individualizada y adaptación curricular	Perspectiva de individualización de las respuestas pedagógicas a través de adaptaciones curriculares y metodológicas.	9	3, 5, 14, 18, 19, 20, 24, 25, 34
Dilemas éticos y profesionales	Inseguridad, contradicciones, o falta de criterios claros que generan malestar o tensión en la práctica docente.	7	8, 15, 16, 24, 26, 30, 31

Categoría temática	Descripción	Nº comentarios	Comentarios asociados
Defensa del modelo mixto	Apoyan la combinación de modalidades según las necesidades específicas del alumnado.	7	3, 5, 14, 15, 18, 26, 34
Importancia de la voluntad de los docentes	Actitud y voluntad como factor clave para la implementación de la inclusión.	7	4,7,8, 10, 11, 14, 33
Vivencias personales positivas	Expresiones de motivación, vocación o satisfacción profesional vinculadas a experiencias inclusivas.	5	7, 8, 9, 14, 26
Propuestas adicionales y observaciones misceláneas	Se aportan sugerencias específicas o reflexiones no clasificables en las demás categorías.	4	12, 13, 29, 32
Comentarios extremos o conflictivos	Expresiones excluyentes, agresivas o estigmatizantes.	2	2, 30

Anexo 4

Entrevistas desarrolladas en la investigación

Anexo 4.1

Estudiante 1

Pregunta 1 – ¿Crees que es posible lograr una educación inclusiva? ¿Es un objetivo realista?

Yo creo que la educación inclusiva está muy idealizada. Se plantea como algo súper estandarizado, muy definido, casi como un modelo perfecto, pero en realidad no es así. Para mí, la inclusión es que todos puedan acceder a la educación reconociendo la diversidad, porque es un factor que está ahí, que no puedes cambiar, y que tienes que acoger. Se trata de adaptar la educación para que llegue a todos, no de que los alumnos se tengan que adaptar a ella.

Entonces, ¿es posible? Sí, pero no de una forma idílica. Es posible sabiendo que va a haber dificultades, y que, aun así, igual que cualquier persona puede acceder a lo que se proponga, el sistema educativo debería facilitar eso, darle herramientas y seguridad, para que no sienta que sus condiciones son una barrera.

Por ejemplo, una persona con discapacidad o con necesidades específicas de apoyo educativo puede esforzarse muchísimo y llegar a formarse, incluso ir a la universidad, pero eso no significa que siempre vaya a poder ser un profesional igual de cualificado que alguien que no tenga esas barreras. Esa sería una visión realista de la inclusión.

Pregunta 2 – ¿Crees que la educación inclusiva es beneficiosa para todos los alumnos?

¿Si creo que la educación inclusiva puede beneficiar a todos? Sí, totalmente. Al final se trata de que la educación beneficie a todos, no de que por ayudar a unos se perjudique a otros. Creo que todos salen ganando, todos se enriquecen.

Pregunta 3 – ¿Cómo te hace sentir la idea de tener una clase muy diversa, con alumnos con necesidades distintas?

A mí la idea de tener alumnos con distintas necesidades me motiva. También porque me he estado formando para ser una docente inclusiva, que sepa qué hacer con cada alumno de su clase, que todos disfruten aprendiendo y se sientan formados.

Pero, al mismo tiempo, siento que la formación que yo he recibido no es suficiente para llevar a cabo un aula verdaderamente inclusiva. No me siento preparada al cien por cien para hacerlo realidad. Sé que necesitaría más preparación.

Pregunta 4 – ¿Recuerdas alguna situación relacionada con la inclusión que te haya marcado especialmente?

Las situaciones relacionadas con la inclusión pueden verse desde muchas perspectivas. No es lo mismo lo que yo veo como compañera de alguien con discapacidad, que lo que puede ver su familia o sus padres.

Por ejemplo, tuve una compañera con síndrome de Down que estuvo en un colegio ordinario hasta los 16 años. Todos nos llevábamos bien con ella, había buen ambiente, pero aún así no sé si eso era realmente inclusión. Porque una cosa es el clima, y otra que esa niña pudiera formarse realmente bien. A veces, estar con sus iguales y prepararse para el futuro requiere otro tipo de entorno más específico.

También en mis prácticas tuve un alumno con TDAH. Desde mi punto de vista, fue sobreprotegido por los compañeros, pero a la vez, incomprendido por su tutora. Los compañeros le trataban muy bien, incluso demasiado, aunque también se enfadaban con él a veces. Y la tutora, en cambio, no entendía su situación, perdía la paciencia y no sabía cómo gestionarlo. Así que, al final, creo que depende muchísimo del caso, del tipo de alumno, del contexto, del profesor... de muchos factores.

Pregunta 5 – ¿Qué es lo que más te preocupa respecto a tus alumnos?

Lo que más me preocupa es no cumplir con las expectativas que yo misma tengo sobre lo que debe ser una buena educación. Siento que es muy difícil que, aunque haya tenido cuatro años de formación, esta sea suficiente. O, al menos, no toda esa formación me parece útil para lo que necesitaré realmente como profesora.

Me preocupa encontrarme en un aula sin saber por dónde empezar, sin saber cómo llegar a cada alumno ni cómo motivarles. Me gustaría que salieran del aula y le dijeran a sus familias que han aprendido algo útil, que les ha servido, pero me da miedo no lograr eso.

Pregunta 6 – ¿Y qué te preocupa más sobre ti como docente?

Me preocupa no saber adaptar bien la enseñanza en todo momento. Aparte de los contenidos curriculares, me gustaría trabajar también temas extracurriculares o transversales. Por ejemplo, si hay un tema de actualidad, no entrar directamente a hablar de

una guerra, pero sí introducir realidades o conflictos actuales y conectarlos con el aprendizaje.

Y también me preocupa cómo lidiar con los padres. Sentir que no tengo siempre la capacidad de decidir, porque también está el director, los padres... y eso puede cohibirme en la forma en que quiero enseñar. No sé si siempre voy a poder hacer lo que creo mejor para mis alumnos.

Anexo 4.2

Estudiante 2

Pregunta 1 – ¿Crees que es posible lograr una educación inclusiva? ¿Es un objetivo realista?

Sí y no. Yo creo que es realmente posible una educación mucho más inclusiva de la que tenemos ahora mismo. Hace falta, por supuesto, suficiente dotación de recursos. Hace falta que las leyes no sean solo leyes, sino que realmente se trasladen en una dotación presupuestaria, en una formación de la comunidad educativa; no solo de los profesores especialistas, sino de todos los docentes y todos los miembros de la comunidad educativa. Necesitan estar formados, implicados, motivados para ir hacia una educación más inclusiva. Ahora, ¿creo que es posible que todos los alumnos se beneficien de una educación inclusiva? Creo que no. Creo que muchos más de los que ahora mismo están haciéndolo, es decir, creo que hay muchos niños con necesidades educativas que se beneficiarían claramente de una educación inclusiva y muchos niños con discapacidades sensoriales o cognitivas. Pero creo que hay un número mucho más reducido que el actual de alumnado que sinceramente creo que están mejor en un centro especial.

Yo, lo que he visto en mis prácticas en un Centro de Educación Especial de prácticas es que muchos niños sí podrían estar en un centro ordinario, obviamente en un centro ordinario que programe por DUA, que tenga unas adaptaciones para ellos. Pero hay otros niños con unas pluridiscapacidades muy grandes o con condiciones que creo que no se beneficiarían de estar en un centro o aula ordinaria. Honestamente.

Pregunta 2 – ¿Crees que la educación inclusiva es beneficiosa para todos los alumnos?

Sí, porque para mí la educación no es solamente enseñar contenidos académicos, sino que para mí la educación implica preparar a los futuros miembros de la sociedad. ¿Y qué sociedad queremos? Queremos una sociedad acogedora para todo el mundo. Pues, para

eso, en mi opinión, necesitamos formar a niños que sean acogedores desde el principio, que entiendan, que conozcan las circunstancias del prójimo, que no se asusten, que no aparten la mirada, que no sientan la necesidad de apartar la mirada cuando ven una persona con discapacidad porque no saben qué hacer, como nos pasa a muchos adultos porque no hemos tenido esas experiencias.

Entonces, yo creo que si los niños desde pequeños tienen esas experiencias, van a normalizar y naturalizar lo que es normal y natural, que es la diversidad. Entonces, en mi opinión, para los niños sin necesidades es claramente beneficioso. Para los niños que tienen necesidades, en el aspecto social, sí me parece beneficioso.

Y luego, si está realmente bien diseñada la educación... pero es que eso me parece un poco utópico. O sea, teóricamente sí se podría diseñar una educación con un diseño realmente universal que acoja a todos. Pero mis capacidades cognitivas no llegan. Y, de los modelos que he visto, en ninguno encuentro un diseño realmente universal para, por ejemplo, los niños que he dicho antes con discapacidades casi del 100%. Para ellos, no lo veo.

Pregunta 3 – ¿Cómo te hace sentir la idea de tener una clase muy diversa, con alumnos con necesidades distintas?

A mí me hace sentir un poco de vértigo, de miedo. No saber hacerlo bien. No saber crear un vínculo con los alumnos. Porque me parece esencial ese vínculo y, en mi experiencia, eso es lo que hace que un niño aprenda: que se sienta seguro, que se sienta relajado y tenga esa apertura que me parece necesaria para aprender. Entonces, me parece que, si esto ya es difícil en un aula ordinaria sin niños con necesidades, en un aula con distintas necesidades me parece muy difícil en un aula inclusiva... En las prácticas que he tenido en el centro de educación especial, para crear este vínculo con los alumnos se han requerido meses de atención muy individualizada, de mucho tiempo con ellos, de observarlos, de interpretar sus signos, sus gestos, ir conociéndolos muy bien. Y entonces me da miedo, claro, porque todo esto estoy pensando en un aula como las que conozco: de veintipicos alumnos.

Probablemente en un aula de 5 o 6 alumnos esta preocupación sería bastante menor. Pero también me hace sentir motivación y me hace sentir ilusión. Realmente a mí me mueve ver qué necesita cada niño. A mí me crea un sentimiento de motor, de querer buscar, de querer interpretarles, de querer encontrar lo que quiere, lo que necesita cada uno.

Pregunta 4 – ¿Recuerdas alguna situación relacionada con la inclusión que te haya marcado especialmente?

Con cariño, pues sí, es muy bonito ver cómo los niños realmente entienden la diversidad. La asumen, la llevan mucho más natural que nosotros.

Pero a mí lo que me ha marcado es algo negativo, en prácticas el año pasado en un centro ordinario, me dolía mucho ver (claro que esto igual no es inclusión) cómo, a los alumnos que tienen unas necesidades para los que el sistema no está preparado, se les deja apartados. He visto en particular un niño con TEA, en primero de primaria, al cual no se le atendía, porque tampoco los profesores tenían el tiempo, la formación, la motivación... no lo sé, de entenderle, de adaptar las cosas a él. Se pasaba mucho tiempo jugando a juegos de la tablet y sin ningún tipo ni de vínculo social, ni de aprendizaje académico o no, ni de una estructura creada para él. Eso me hizo sentir muy mal. Me marcó bastante la impotencia de sentir que este niño, que realmente era un niño que tenía potencial, que yo creo que sí que podría beneficiarse de una educación inclusiva, no lo estaba haciendo, porque no estaba preparado el sistema para él. No estaban los profesores formados. Ni yo tampoco, claro. No estábamos nadie. No sabíamos qué hacer. Entonces pues... eso a mí me marcó.

Pregunta 5 – ¿Qué es lo que más te preocupa respecto a tus alumnos?

También lo he respondido un poco antes, pero me preocupa que se haga una integración en lugar de una inclusión. Me preocupa que se les meta a todos en la misma clase, pero realmente no nos preocupemos, no haya una garantía de que eso sea beneficioso para todos, de que todos aprendan, de que todos participen, de que tenga sentido que estén todos juntos.

Entonces, me preocupa la calidad de la educación que reciben si no está la cosa preparada para ellos.

Pregunta 6 – ¿Y qué te preocupa más sobre ti como docente?

Bueno, pues un poco lo que he dicho antes: no saber llegar, no saber crear ese vínculo, no poder llegar a todo, no tener la energía para formarme más, para buscar más, no tener el conocimiento.

A mí me da mucho miedo realmente enfrentarme a cualquier clase. Me cuesta mucho saber qué hacer. Los problemas de conducta, en particular, me parecen complicadísimos. No sé cómo abordarlo. Sé las teorías, pero no sé qué es mejor, qué es peor. Imagino que también parte de nuestro trabajo va a ser ese: ir probando, ir experimentando, ir aprendiendo. Pero a mí me preocupa mucho mi falta de conocimiento y de experiencia.

¿Que también la falta de recursos, de tiempo, etc.? Pues sí, también. Pero lo que más me preocupa realmente es no saber qué hacer o hacer las cosas mal. Hay gente que me ha

dicho “Tú no te preocupes, te sale instintivo lo que hay que hacer”. No estoy de acuerdo. Me parece muy irresponsable. Hay veces que el instinto nos manda cosas que no son las mejores para nuestros alumnos, y es que no quiero eso.

Anexo 4.3

Docente 1

Pregunta 1 – ¿Crees que es posible lograr una educación inclusiva? ¿Es un objetivo realista?

Tal y como está planteada hoy en día, lo veo complicado. Tienes en clase un alumno con TEA, otro hiperactivo, un niño extranjero que no conoce el idioma... y te las apaña sin apoyos. Te frustras, porque a esos niños puedes atenderles cinco minutitos, pero necesitan mucho más. Si tuviésemos los apoyos suficientes, funcionaría bien. Aunque también depende del tipo de alumno. Un TEA tipo 3, por ejemplo, a lo mejor llega a relacionarse con los demás. Y si ese es el objetivo, entonces bien. Pero quizás en otro tipo de enseñanza recibiría una formación mejor adaptada a él. Luego hay otros niños, como los sordos, que siguen bien las clases, fenomenal. O niños con un nivel más bajo, que con algo de atención van progresando. Entonces, depende bastante del grado y tipo de dificultad.

Pregunta 2 – ¿Crees que la educación inclusiva es beneficiosa para todos los alumnos?

Desde mi experiencia, sí. A veces les quita tiempo de clase, pero a nivel social les aporta muchísimo. Tuve un niño autista, a veces un poco agresivo (se enfadaba, me lanzaba un playero, golpeaba...), pero los niños le adoraban, y los padres también. Los valores que aprendieron los demás niños... en el patio, cómo le protegían, cómo le llevaban de la mano... Para ellos fue vivir otra realidad, darse cuenta de que no todo es perfecto, y eso les benefició, la verdad. Para los niños con necesidades, creo que también depende de muchísimos factores, el principal es qué objetivo se persigue con la escolarización de este alumno.

Pregunta 3 – ¿Cómo te hace sentir la idea de tener una clase muy diversa, con alumnos con necesidades distintas?

Es frustrante. No tienes tiempo y a veces no tienes preparación y no sabes qué hacer. En mi colegio hay muchos alumnos con TEA, pero cada uno es distinto. Tuvimos uno en combinada, bastante agresivo, que prefería los días en el centro de educación especial. Otro no hablaba. Otros sí, y se relacionaban bien. Siempre te queda esa frustración de no poder dedicarles la atención que necesitan. Van a otro nivel, a otro ritmo, y no tienes

tiempo para sentarte con ellos, conocerlos y saber qué necesitan. En inglés, muchas veces me resulta imposible hacer actividades en las que estén incluidos. Les preparo fichas para que vayan haciendo por su cuenta, les atiendo cinco minutos... y tengo que seguir con el resto. Es frustrante.

Pregunta 4 – ¿Recuerdas alguna situación relacionada con la inclusión que te haya marcado especialmente?

Sí. Estuve trabajando en García Quintana, un centro con integración de alumnos motóricos. Tuve un alumno que era como un pollito recién nacido: todo hueso, se le caía la cabeza, los brazos... Le queríamos muchísimo. Toda la clase le ayudaba, le adoraba. Era muy gracioso, y eso hacía que todos le quisieran aún más. Había otra niña con parálisis cerebral, pero más leve (solo le afectaba a los tobillos). Era buena niña, pero por su carácter no llamaba tanto la atención. A veces, la inclusión en el centro también depende del carácter, como con todos los niños. Algunos alumnos están muy enfadados con el mundo, y no puedes acercarte sin que te gruñan. Pero este niño era increíble. Me tenía enamorada. Llegó a la universidad, a estudiar ingeniería, aunque ya ha fallecido. Le daban cuatro años de esperanza de vida, y fíjate, llegó muy lejos. Su movilidad era casi nula, solo movía las manos. Daba educación física entonces, y siempre le tenía al lado para ayudar. Era el gamberro de la clase, nos meábamos de la risa con él. Era feliz. Todo el mundo estaba para ayudarle. Venía una hora a la semana a educación física, y yo intentaba adaptar la clase para que él pudiera hacer algo, aunque fuera muy poquito: empujar una pelota con la mano, por ejemplo. Un día, le estaba empujando un compañero y la silla se atascó y se cayó. Nunca se había caído. Se asustó mucho y se puso a llorar, y yo, que vi que no se había hecho daño, le dije: "Ay, Pablo, que hemos roto el suelo, qué bronca nos van a echar..." Al final, se reía. Pero bueno, es duro. Se cuenta así, bonito, pero es duro verlo. Y tienes que dedicar tiempo a pensar qué puedes hacer para que ese niño, aunque sea un poquito, aunque no sea mucho, sea feliz.

Pregunta 5 – ¿Qué es lo que más te preocupa respecto a tus alumnos?

Que no les llegue lo suficiente. A veces es desesperante. Pides algo tan sencillo como que escriban el número arriba a la derecha, algo que llevas tres años pidiendo igual a los mismos alumnos, y te lo siguen poniendo en medio o en la izquierda. Les explico: "Es por mi comodidad, para corregir más rápido." Pero no llega. Y a veces pienso: si no llega esto tan básico, ¿qué estará llegando de lo verdaderamente importante? Pero bueno, esto es así. Como nos decían en la carrera: tú tienes un conocimiento del 100%, transmites un 80%, y

si al alumno le llega un 40%, da gracias. Pues nada, a repetir y repetir. Yo lo que quiero es que aprendan, que todas las horas que pasan sentados en clase les sirvan, les den una base para seguir aprendiendo y, sobre todo, que sean felices

Pregunta 6 – ¿Y qué te preocupa más sobre ti como docente?

Vivo pensando todo el rato, antes pensaba: tengo que mejorar speaking, trabajar más el writing... Últimamente, lo que más me preocupa es mi relación con los niños. Cuando son pequeños te quieren de por sí, pero en sexto, cuando empieza la adolescencia, se vuelven más distantes, no confían, te contestan... Este año me propuse enfadarme menos y llevar más humor al aula. Y ha funcionado. Cambiando yo un poco, ha cambiado completamente la relación con ellos. A veces los profes decimos: "Es que están inaguantables, es que cuando llueve, es que no sé qué..." Pero a nosotros también nos afecta cuando llueve, cuando nieva, cuando has discutido con tu pareja... y eso lo llevas a clase. Ellos también tienen su historia. Relajándome un poco, y no quiero decir que todo valga, porque hay normas, ha mejorado mucho el ambiente. El otro día, por ejemplo, les reñí porque se fueron todos al baño después del recreo y tardaron siete minutos en subir. Pues te enfadas, claro. El año pasado hice un curso que me marcó mucho. La profesora decía: "Si le riñas a un niño todos los días por llegar tarde, o por no hacer los deberes, y sigue igual, lo que estás haciendo no funciona. Cámbialo. Hazlo de otra manera. Busca otro recurso" Porque muchas veces esos comportamientos vienen de casa, de cosas personales, y ahí ya no llegamos. Llegamos hasta donde podemos llegar y hay que aceptarlo.

Anexo 4.4

Docente 2

Pregunta 1 – ¿Crees que es posible lograr una educación inclusiva? ¿Es un objetivo realista?

Sí, yo creo que sí es posible, pero hace falta concienciar mucho más a la gente. Más que recursos materiales, lo que falta es conciencia y formación. Por supuesto, también se necesitan recursos, pero el cambio principal pasa por repensar el sistema educativo, reorganizarlo y aplicar cambios significativos. Aun así, creo que ya hay pequeñas transformaciones que se podrían hacer ahora mismo con los medios que tenemos. El problema es que muchos profesores no están formados ni concienciados, y entonces no se atreven a hacer esos cambios o los ven directamente como imposibles. Pero no lo son. Hay modelos en otros países que demuestran que se puede hacer mucho más si se quiere y se sabe cómo.

Pregunta 2 – ¿Crees que la educación inclusiva es beneficiosa para todos los alumnos?

Yo creo que sí, y de hecho creo que es incluso más beneficiosa para los alumnos que no tienen necesidades específicas. Al final, conviven con la diversidad y eso les ayuda a respetarla, a entenderla y a generalizar esos aprendizajes fuera del aula también. En cambio, para los alumnos que tienen necesidades específicas, estar en un entorno inclusivo les ofrece modelos de comportamiento mucho más ricos y ajustados que los que tendrían en un centro de educación especial, donde quizás no tienen esas referencias normativas.

Eso sí, reconozco que para ciertos casos, como alumnos con pluridiscapacidades profundas, puede que una clase ordinaria no sea lo mejor, y que necesiten un aula CLAS o un entorno más adaptado. También creo que habría que flexibilizar la idea de agrupar a los alumnos solo por edades. En algunos casos, no tiene sentido que ciertos niños estén en clases con otros de su misma edad si eso no les beneficia realmente.

Pregunta 3 – ¿Cómo te hace sentir la idea de tener una clase muy diversa, con alumnos con necesidades distintas?

Da miedo, claro. Porque es un reto muy grande. Llegar a todo el mundo es muy difícil. Solo con que tengas un niño con necesidades especiales, ya el trabajo se triplica. Pero hay que asumir que esta es la realidad: la diversidad es la norma. No hay dos niños iguales y cada vez hay más casos distintos en el aula. Por eso creo que hay que formarse bien, aprender a adaptarse al alumnado y no refugiarse en el miedo. Hay que ser valiente y ofrecer una educación de calidad, aunque cueste.

Pregunta 4 – ¿Recuerdas alguna situación relacionada con la inclusión que te haya marcado especialmente?

La verdad es que no tengo ninguna situación concreta que me haya marcado mucho.

Ninguna que se me haya quedado grabada, al menos.

Pregunta 5 – ¿Qué es lo que más te preocupa respecto a tus alumnos?

Lo que más me preocupa es conseguir que todos aprendan. Que les guste lo que están haciendo, que se enganchen con el aprendizaje. Que al menos tengan curiosidad, que quieran seguir aprendiendo después. Y sobre todo, que yo sea capaz de llegar a todos los alumnos, con sus diferentes necesidades e intereses. Porque muchas veces los niños no aprenden no porque no puedan, sino porque lo que les contamos no les interesa. Que todos aprendan es algo muy difícil, sinceramente.

Pregunta 6 – ¿Y qué te preocupa más sobre ti como docente?

Me preocupa hacerlo mal. Me preocupa no ser capaz de eliminar las barreras suficientes para que todo el mundo pueda aprender. Me da miedo convertirme en esa persona que repite lo mismo durante 40 años, que no se actualiza, que no cuestiona su manera de enseñar. Me asusta quedarme estancada, hacer siempre lo mismo y no evolucionar.

Anexo 5

Tabla S2

Tabla de categorización temática entrevistas

Entrevistada	Sentimientos	Actitudes	Preocupaciones	Temas Emergentes
D1	<p>Frustración por no tener apoyos ni tiempo.</p> <p>Gratificación al lograr enseñar.</p> <p>Cariño y amor hacia el alumnado.</p> <p>Emociones intensas.</p> <p>Satisfacción profesional.</p>	<p>Cree en la inclusión pero con condiciones.</p> <p>Responsabilidad.</p> <p>Crear vínculos positivos.</p> <p>Actitud reflexiva y crítica.</p> <p>Actitud proactiva</p>	<p>Falta de apoyos, tiempo y formación.</p> <p>Crear vínculo.</p> <p>Que no llegue lo importante.</p> <p>Aceptar limitaciones del sistema.</p> <p>Sobrecarga emocional.</p> <p>Duda sobre aprendizajes significativos</p>	<p>Reflexión sobre el objetivo de la escolarización.</p> <p>Carácter del alumno influye en su aceptación y motivación docente.</p> <p>Educación como vínculo humano</p>
E1	<p>Motivación y vocación por atender a la diversidad.</p> <p>Inseguridad por la formación.</p> <p>Autoexigencia.</p> <p>Responsabilidad ética</p>	<p>Acoger la diversidad como hecho.</p> <p>Adaptar el sistema al alumnado.</p> <p>Crítica al modelo idealizado.</p> <p>Compromiso con la inclusión</p>	<p>Que la formación no sea suficiente.</p> <p>No saber enseñar bien.</p> <p>No poder incorporar la</p> <p>actualidad; idealización.</p> <p>Relación con las familias; Tensión teoría-práctica;</p>	<p>Negar la discapacidad es perjudicial.</p> <p>¿Es realmente inclusión lo que he vivido?</p> <p>Clima inclusivo vs inclusión real.</p> <p>Sobreprotección como barrera</p>

Entrevistada	Sentimientos	Actitudes	Preocupaciones	Temas Emergentes
		desde la formación.	Dependencia de factores externos.	
		Visión realista de la inclusión.		
D2	Reconocimiento del miedo.	La voluntad es imprescindible.	Lograr que todos aprendan.	Repensar el sistema.
	Miedo a estancarse y hacerlo mal.	Inclusión más beneficiosa para alumnos sin NEE.	No poder eliminar barreras.	Convivir con la diversidad
	Esperanza.		Hacer siempre lo mismo.	generaliza el aprendizaje.
	Satisfacción con el potencial inclusivo.	Crítica al sistema actual.	Riesgo de exclusión sin modelos	Generalización del aprendizaje inclusivo.
		Inclusión como enriquecimiento mutuo.	normativos.	
			Falta de interés del alumnado.	
E2	Vocación.	Motivación como base.	No saber cómo actuar.	Movilizar recursos.
	Miedo a no hacerlo bien.	Reconocimiento de límites según el tipo de discapacidad.	No saber crear vínculo.	Educar para formar sociedad acogedora.
	Ilusión y ganas de mejorar.		Falta de formación.	Vínculo afectivo
	Dolor e impotencia.	Reconocimiento de límites del modelo.	Miedo a hacer daño.	como base.
	Vértigo profesional.		Falta de compromiso docente.	Crítica a la integración sin sentido pedagógico.
	Culpabilidad			

Entrevistada	Sentimientos	Actitudes	Preocupaciones	Temas
				Emergentes
	Deseo de comprender cada alumno.		Culpabilidad. Falsa inclusión. Problemas éticos.	