



Vol. 23, nº1 (Enero-Marzo, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9153

Fecha de recepción: 21/01/2017

Fecha de aceptación: 5/09/2017

EDUCACIÓN INCLUSIVA: BARRERAS Y FACILITADORES PARA SU DESARROLLO. ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

*Inclusive education: barriers and facilitators for its development.
Analysis of teachers' perceptions.*



*Francisca Gonzalez-Gil**

*Elena Martín-Pastor**

*Raquel Poy Castro***

*Universidad de Salamanca **

*Universidad de León***

E-mail: frang@usal.es ; emapa@usal.es ,

rpoyc@unileon.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2206-7372>

<https://orcid.org/0000-0002-8046-7481>

<https://orcid.org/0000-0003-1276-7877>

Resumen:

El objetivo de este estudio es conocer el análisis de los maestros de lo que para ellos significa enseñar desde un enfoque inclusivo y sobre las barreras y facilitadores existentes que condicionan la implementación de buenas prácticas para atender a la diversidad en las aulas. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa; concretamente se realizaron 10 grupos focales con 80 docentes en ejercicio, donde la mayoría impartía clase en educación primaria y secundaria. La información, recopilada mediante audio, fue transcrita, codificada y analizada. El discurso de los profesores fue dividido en tres bloques temáticos: (1) concepto de educación inclusiva, (2) barreras para el

desarrollo de la inclusión y (3) facilitadores para lograrla; así mismo, de acuerdo con las ideas que emergieron de las intervenciones de los participantes, se establecieron subcategorías que concretaban cuáles eran esas barreras o facilitadores. Los resultados desvelan dos enfoques diferentes sobre el concepto de inclusión: uno centrado en los alumnos con necesidades educativas especiales y otro que defiende que la inclusión tiene que ver con todos los alumnos. Como principales barreras se resaltan la falta de formación docente en atención a la diversidad y metodologías inclusivas, así como la escasez de recursos. Mientras que el compañerismo y la colaboración con otros profesionales del centro se convierte en uno de los principales facilitadores que impulsan la inclusión.

Palabras clave: actitudes docentes, barreras, concepto de inclusión, facilitadores, grupos focales.

Abstract:

The aim of this study is to analyze what teachers really think about the meaning of inclusive education, and what are the aspects that hinder or foster inclusive education. To do this it was used a qualitative methodology. The sample was 80 teachers was divided into 10 focus groups (most of them teach on primary or secondary education). All the information was recorded, and it was also transcribed, coded and analyzed. The information was divided into 3 content blocks: (1) the meaning of inclusive education, (2) barriers for the development of inclusion, (3) facilitators to manage it. Results revealed two different conceptions of what inclusive education means for teachers: (1) an education just for students with special education needs, (2) inclusive education is for all students. The most important barriers are: high demand training needs in inclusive practices and the shortage of resources. On the contrary, the collaboration among teachers is one of the things that promote an inclusive education.

Key Words: teachers' attitudes, barriers, concept of inclusion, facilitators, focus groups.

1. Introducción

La necesidad de construir una escuela para todos, donde la diversidad, muestra de la sociedad en la que vivimos, se perciba como una oportunidad, es un hecho ampliamente discutido y abordado desde años (Sapon-Shevin, 2013). Cabe destacar al respecto que la inclusión es algo más que integrar a los alumnos en el sistema y, por ende, en el aula ordinaria; supone una modificación de todo el contexto educativo, con especial énfasis en las creencias vigentes en el mismo y en las prácticas educativas que en él se desarrollan.

El maestro, como diseñador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es un elemento clave, por tanto, para garantizar una educación con todos y para todos los alumnos. Sin embargo, algunos estudios (Acedo, 2011; Colmenero, Pantoja y Pegajalar, 2015; Molina y Holland, 2010; Sharma y Jacobs, 2016) advierten, por un lado, de la poca atención que se ha prestado a la formación de profesores competentes, atentos y sensibles con un modelo inclusivo de la educación; por otro lado, de lo poco adecuada que dicha formación ha sido hasta el momento al no responder a las necesidades reales de los docentes. Este hecho es el desencadenante del trabajo que a continuación se presenta, cuyo principal objetivo es conocer lo que el profesorado entiende por inclusión y las barreras y facilitadores para llevarla a cabo. Lo anterior como la primera fase de un estudio más amplio que tiene como

finalidad diseñar una propuesta formativa adaptada a las demandas de la realidad educativa y los agentes implicados en la misma.

2. Estado de la cuestión

Son varios los esfuerzos que se han realizado para delimitar los indicadores cuantitativos y cualitativos de la educación inclusiva (Göransson y Nilholm, 2014; Kyriazopoulou y Weber, 2009) y la importancia de crear una cultura escolar donde los estudiantes se sientan competentes, valorados y no excluidos, con independencia de sus características, intereses, capacidades o dificultades (Tjernberg y Mattson, 2014).

En este contexto, la principal barrera para conseguir que los centros escolares sean realmente organizaciones atentas a la diversidad se encuentra en las ideas, normas, creencias vigentes en la escuela, los patrones de funcionamiento y los agentes implicados en la enseñanza (Ahmmed, Sharma y Deppeler, 2014; Fernández Batanero y Benítez Jaén, 2016; Weiß, Kollmannsberger, Lerche, Oubaid y Kiel, 2014), quedando patente cómo algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas no han hecho más que perpetuar el *status quo* del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación y desigualdad entre los alumnos (Parrilla, 2007). De hecho, tal y como recogen numerosos autores citados por Arnáiz y Guirao (2015), los discursos a favor de la inclusión han evolucionado a una velocidad mayor que las prácticas educativas, provocando, en demasiadas ocasiones, situaciones de segregación y de exclusión.

Desde esta situación, se resalta el papel decisivo del profesorado, sus competencias docentes y su interpretación de la diversidad, como la condición fundamental para el éxito de la inclusión educativa a través de la transformación de los enfoques, las estructuras organizativas y las metodologías docentes que garanticen al alumnado una enseñanza ajustada a sus características y lograr con ello el pleno aprendizaje y la participación (Colmenero et al., 2015; Donnelly y Watkins, 2011; Fernández Batanero y Benítez Jaén, 2016; Kitsantas, 2012; Sharma y Jacobs, 2016). Ante esta panorámica, Molina y Holland (2010) señalan que la formación inicial del profesorado es el método más efectivo para mejorar su valoración de la inclusión. Así lo refleja también el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) sobre los 25 mejores sistemas educativos del mundo, al situar la calidad del profesorado como la principal variable explicativa de las diferencias en el aprendizaje de los alumnos. Lo anterior da lugar a que bajos índices en formación docente en atención a las necesidades y dificultades de los alumnos pueden propiciar comportamientos de rechazo, que se traducen en pobres estrategias de enseñanza-aprendizaje y en bajas expectativas sobre el alumnado, lo que a su vez impide una auténtica educación inclusiva (Mosia, 2014); y viceversa, una predisposición favorable hacia la inclusión de todo el alumnado da lugar al desarrollo de más y mejores estrategias educativas para que la inclusión tenga éxito (Álvarez Castillo y Buenestado Fernández, 2015; Kitsantas, 2012). Se hace urgente, por tanto, abordar una formación de los

profesionales de la educación centrada en las principales dificultades y lagunas que la atención a la diversidad ha tenido hasta el momento.

Tras la revisión de las principales líneas de investigación sobre esta temática se puede observar que, en la mayoría (Ahmed et al., 2014; Ainscow y Sandill, 2010; Colmenero et al., 2015; Echeita et al., 2008; Lledó y Arnáiz, 2010; Muntaner, Forteza, Roselló, Verger y de la Iglesia, 2010; Sharma y Jacobs, 2016; Torres y Fernández, 2015) el denominador común para la mejora de la escuela y del éxito de los estudiantes es el profesor y las prácticas educativas que éste desarrolle.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) determina en este punto algunas de las competencias que los docentes deben poseer para trabajar y favorecer una educación inclusiva: valorar y apoyar el progreso de todo el alumnado, trabajar en equipo, emplear diversos métodos de enseñanza, fomentar experiencias de aprendizaje activas y participativas y diversificar los contenidos de enseñanza y los métodos de evaluación. Sin embargo, actualmente persisten dos posturas en cuanto a la formación que debe recibir el profesorado para enseñar en entornos inclusivos (Rouse, 2010). Por un lado está la de aquellos que defienden que ésta debe centrarse más en el conocimiento de los diferentes tipos de dificultades que pueden presentar algunos alumnos y de estrategias docentes para trabajar con ellos. Por otro lado se encuentra la postura que defiende que la inclusión es una oportunidad para replantearse el funcionamiento de la escuela y para que los profesionales del ámbito educativo hagan una reflexión crítica sobre su metodología docente y sus creencias acerca de las diferencias y la manera de trabajar a partir de ellas. En esta última perspectiva es donde se sitúa un proyecto de investigación que justifica este trabajo cuyo objetivo principal está enfocado al diseño de una propuesta formativa para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas a partir de la percepción del profesorado. Para ello, en este trabajo se presenta, como punto de partida, el análisis que los propios maestros realizan sobre lo que para ellos significa educar bajo el paradigma de la inclusión y sobre las barreras y facilitadores existentes que condicionan la implementación de buenas prácticas para atender a la diversidad presente en las aulas, permitiendo de ese modo conocer la discrepancia entre lo que percibe el profesorado, la situación actual y la situación ideal definida por esas buenas prácticas.

3. Diseño del estudio

Como ya se adelantaba en el punto anterior, en este artículo se presenta la primera fase de una investigación más amplia cuya finalidad última es contribuir a la mejora de las prácticas docentes desde el diseño y desarrollo de orientaciones y propuestas de formación que faciliten la utilización de estrategias didácticas inclusivas en la educación obligatoria.

Para ello se utilizó una metodología cualitativa (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista, 2010). Concretamente, se realizaron 10 grupos de discusión formados por un total de 80 educadores. Se decidió utilizar esta técnica ya que facilita la creación de un espacio compartido entre compañeros que permite a los participantes afrontar una situación real pero en un clima distendido, que favorece la manifestación de percepciones de alto valor subjetivo, estereotipos y discursos más o menos reprimidos (Soares, Veloso y Keating, 2014).

3.1. Participantes

La población objeto de estudio son los maestros que imparten docencia en los centros educativos de la comunidad autónoma de Castilla y León en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria. Concretamente, los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional ya que al ser ésta la primera fase de una investigación más amplia, en la que se contaba con la colaboración de centros educativos para el desarrollo de la misma, los integrantes de los grupos focales debían ser docentes de dichos centros para poder así relacionar los resultados obtenidos con la información recogida en pasos posteriores.

De este modo, la muestra estuvo formada por 80 profesores, de los cuales un 71,2% eran mujeres. En lo que se refiere a la edad de los participantes, ésta estaba comprendida en cuatro franjas etarias: menor de 30 años (8,7%), entre 30 y 40 años (21,3%), entre 41 y 50 años (35%) y los que tenían más de 50 años, donde se situaba el 35% restante.

Para conformar la muestra se seleccionó a profesionales de la educación que impartiesen docencia en las diferentes etapas educativas, siendo mayoritaria la participación de profesores correspondientes a las etapas de primaria (43,7%) y secundaria (40%); también de los que contaban con más de 10 años de experiencia docente (71,2%). Aunque la distribución de la muestra en cuanto a la titularidad del centro donde trabajaban era bastante homogénea, un porcentaje ligeramente superior pertenecía a centros de enseñanza pública (52,5%). En la Tabla 1 figuran las características de la muestra.

Para finalizar, destacar que con los 80 profesores participantes se realizaron 10 grupos focales heterogéneos¹, de los cuales siete estaban compuestos por ocho profesionales, dos por siete y, finalmente, se realizó una última sesión integrada por 10 maestros.

Tabla 1.
Características de distribución de la muestra (N=80)

	N (porcentaje)
Género	
Mujer	57 (71,2)
Hombre	23 (28,8)
Edad	
Menor de 30 años	7 (8,7)

¹ Tres grupos focales se realizaron en Salamanca, otros tres en León, dos en Ávila y dos en Zamora

Entre 30 y 40 años	17 (21,3)
Entre 41 y 50 años	28 (35)
Más de 50 años	28 (35)
<hr/>	
Etapa educativa en la que impartes docencia	
Educación infantil	13 (16,3)
Educación primaria	35 (43,7)
Educación secundaria	32 (42)
<hr/>	
Años de experiencia docente	
De 1 a 10 años	23 (28,8)
De 11 a 20 años	28 (35)
Más de 20 años	29 (36,2)
<hr/>	
Titularidad del centro educativo	
Privado-Concertado	38 (47,5)
Público	42 (52,5)

3.2. Procedimiento

Se realizaron 10 sesiones de grupos de discusión. Para ello, a través del correo electrónico, se contactó con los centros educativos invitándoles a participar en el proyecto de investigación mencionado. Con aquellos que manifestaron su interés se realizó una reunión informativa donde se explicaron los objetivos concretos de esta primera fase del estudio: [(1) describir y delimitar los factores indicativos de la educación inclusiva y (2) analizar las barreras y facilitadores para el desarrollo de prácticas inclusivas] y el procedimiento a través del cual se pretendía lograrlo (utilizando una metodología basada en grupos focales).

Así, los profesores participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, a partir de los centros docentes que se involucraron en el desarrollo del proyecto para la mejora de la formación docente en inclusión. Conjuntamente se planificaron y acordaron las fechas para la realización de los grupos de discusión, y se solicitó su autorización para la grabación en audio de las sesiones tras garantizar la confidencialidad, el anonimato y el uso de la información resultante únicamente con fines investigadores. Todos los grupos focales fueron dirigidos por la misma moderadora para asegurar la fiabilidad en la conducción de las temáticas tratadas.

La realización de las diferentes sesiones dio la oportunidad de conocer, desde la propia voz de los maestros, qué entienden por educación inclusiva y cómo se sitúan frente a este modelo educativo, así como cuáles son las barreras que, consideran, dificultan el desarrollo de prácticas inclusivas y cuáles son los aspectos que facilitan su labor docente y contribuyen a la mejora de la calidad educativa. Para ello se formularon tres preguntas abiertas:

- ¿Qué entiendes tú por educación inclusiva?
- ¿Cuáles son las barreras que consideras que obstaculizan o dificultan el desarrollo de una educación inclusiva?
- ¿Cuáles son los facilitadores que potencian y favorecen el desarrollo de la escuela inclusiva?

Posteriormente, se realizó una transcripción de la información recopilada en los grupos lo más literal y fiel posible al discurso espontáneo de los profesores participantes y ésta fue codificada.

4. Resultados

El análisis de los datos, como ya se comentó, se hizo a través de un proceso de codificación temática de las transcripciones obtenidas. De este modo, las intervenciones de los maestros se dividen en tres bloques temáticos: concepto de educación inclusiva, barreras para el desarrollo de la inclusión y facilitadores para lograrla. Así mismo, de acuerdo con las ideas y los puntos de vista que emergieron del discurso de los distintos grupos, se establecieron subcategorías que concretaban cuáles eran esas barreras y facilitadores que obstaculizaban o bien impulsaban los procesos de mejora de los centros dentro del paradigma de la inclusión (Tabla 2).

Tabla 2.
Subcategorías de concreción de las barreras y facilitadores para el desarrollo de una educación inclusiva

Barreras para la inclusión	Poca formación docente
	Escasez de recursos (humanos principalmente)
	Tiempo insuficiente
	La Administración educativa
	El rol de las familias
Facilitadores para la inclusión	El compañerismo
	Experiencia docente
	Constancia y persistencia en la labor docente

Un aspecto a destacar antes de presentar los resultados es que, a pesar de las diferencias de los participantes en cuanto a la etapa educativa en la que impartían docencia, sus años de experiencia docente, la titularidad de los centros en los que trabajaban o en variables como la edad o el género y, por tanto, de las diferentes realidades educativas que de dichos factores se derivan, a nivel general todos los profesores coinciden en la identificación de las principales barreras que dificultan el desarrollo de una educación inclusiva, así como los facilitadores que la impulsan.

A continuación, se presenta la información obtenida para cada bloque temático acompañada de fragmentos de comentarios reales realizados por algunos profesores.

a) Concepto de educación inclusiva

Se distinguen dos vertientes a la hora de definir la inclusión. Una, centrada en la perspectiva de concebir la educación inclusiva como una educación cuya principal finalidad es beneficiar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (de ahora en adelante neae) y diseñar estrategias educativas destinadas a ellos casi en su totalidad. Desde esta postura, defendida por un 63,7% de los participantes, se utilizan indistintamente los términos inclusión e integración, con independencia de las características muestrales definidas.

“Inclusión es escuela para todos, pero va para los inmigrantes o los ance (...), o de minorías étnicas, y luego los que tienen dificultades simplemente de aprendizaje o los que presentan ya graves dificultades de aprendizaje, acnees vamos” (GF-LE: mujer; 30-40 años; Ed. Secundaria; 11-20 años de experiencia; concertado²).

“El tema inclusión no es solo necesidades educativas, es también alumnos que te vienen de fuera y que tienen otro tipo de problemas sociales o de otro tipo. Todos los niños que tienen esos problemas tanto físicos como psicológicos, como sociales o de otro tipo que necesiten un determinado apoyo” (GF-SA: mujer; 41-50 años; Ed. Primaria; más de 20 años de experiencia; público).

La segunda vertiente, más predominante entre el profesorado perteneciente a la enseñanza pública (56,2%), no hace distinciones entre unos alumnos u otros, ya que se apoya en el hecho de que cualquier persona puede presentar dificultades y/o necesidades a lo largo no sólo de su trayectoria educativa, sino de su vida. Y que, por tanto, debemos diseñar una educación de calidad que responda a todas esas necesidades que pueden surgir en el aula; una educación, que, entre otras muchas cosas, es inclusiva.

“Muchas veces cuando hablamos se habla más de integración que de inclusión (...) hay que pensar que cuando hablamos de inclusión no podemos pensar en los alumnos con necesidades educativas, sino en todos los alumnos porque todos tienen sus necesidades” (GF-SA: mujer; mayor de 50 años; Ed. Secundaria; más de 20 años de experiencia; público).

“Yo creo que es más una educación que busca reconocer que cada uno es distinto, que tienen unas capacidades y que tienen que estar todos ellos integrados en el aula para llevar, sobre todo, adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es lo que nos reúne como centro educativo” (GF-ZA: mujer; 41-50 años; Ed. Primaria; 11-20 años de experiencia; público).

² Códigos: GF-AV (Grupo focal-Ávila); GF-LE (Grupo focal-León); GF-SA (Grupo focal-Salamanca); GF-ZA (Grupo focal-Zamora). El perfil del participante: Género (hombre/mujer); Edad (menor de 30 años/30-40 años/41-50 años/mayor de 50 años); Etapa educativa de docencia (Ed. Infantil/Ed. Primaria/Ed. Secundaria); Años de experiencia docente (1-10 años/11-20años/más de 20 años de experiencia); Titularidad del centro (público/concertado).

“Incluir en el aula a todos los alumnos por muy diferentes que sean y poder trabajar de una manera igual pero distinta a la vez” (GF-AV: hombre; 30-40 años; Ed. Infantil; 1-10 años de experiencia; público).

b) Barreras para una educación inclusiva

La principal barrera detectada por todos los participantes (con independencia del género, etapa educativa o titularidad del centro) es la relativa a la **falta de formación** en atención a la diversidad. Los profesores ponen de relieve la desconexión entre la teoría, impartida en las facultades de educación o en los cursos de formación permanente, y la realidad del aula. Resaltan que dicha formación cubre el área de la inclusión desde una postura muy teórica, pero sin abordar cuestiones prácticas enfocadas al desarrollo de estrategias metodológicas o al diseño y búsqueda de recursos didácticos. Aspecto en el que coincide toda la muestra al margen de su edad y los años de experiencia como docentes, ya que resaltan que, a pesar de los cambios en la terminología empleada (educación especial, pedagogía terapéutica, integración, inclusión), la formación se ha definido por el mismo patrón: exceso de teoría poco aplicada o coherente con la práctica educativa.

“Por ejemplo, en mi caso, yo estudié educación especial y yo hasta que no he trabajado con determinados niños...yo de teoría me lo sabía, la teoría me la sabía, pero cada niño es diferente” (GF-LE: mujer; 30-40 años; Ed. Primaria; 1-10 años de experiencia; público).

“La formación con la que salimos no tiene nada que ver con esto, la mayoría somos licenciados o maestros con una especialidad, pues no sales preparado para dar clase, menos para encontrarte con todos estos temas con los que tienes que tratar y de hecho, con el departamento de orientación estamos todo el día”. (GF-SA: hombre; mayor de 50 años; Ed. Secundaria; más de 20 años de experiencia; público).

“Los CFIES si ofrecen cursos, todos los años pasan un cuestionario para detectar necesidades formativas, pero la clave es decir, me sirve o no me sirve, llego a la clase y me sirve o no me sirve” (GF-ZA: mujer; 41-50 años; Ed. Primaria; más de 20 años de experiencia; público).

Además, los profesores de secundaria, concretamente un 87,2% de aquellos que imparten docencia en esta etapa, añaden otro aspecto fundamental al respecto y es su escasa formación pedagógica, que resulta insuficiente para adquirir habilidades y competencias docentes, lo que da lugar a que la enseñanza en esta etapa educativa quede a merced, en muchas ocasiones, de capacidades y motivaciones intrínsecas.

“Los profesores de primaria sí tienen esa formación inicial porque tienen pedagogía, didáctica. Tú terminas una licenciatura y te metes en la docencia porque te gusta, porque es una oportunidad, pero no estamos preparados”

(GF-AV: hombre; 41-50 años; Ed. Secundaria; 11-20 años de experiencia; concertado).

Se destaca también como problema por parte de un 78,4% de los profesores, con independencia de la etapa educativa en la que imparten clase, así como de los años de experiencia o del género, la **falta de recursos**, sobre todo personales (donde el porcentaje asciende a un 89,6%) y que además los recursos educativos existentes están excesivamente focalizados para determinados alumnos.

“Existe una paradoja, se promulga la LOMCE, que pretende mejorar la calidad educativa y sin embargo (en Castilla y León) se recortan los profesores de pedagogía terapéutica, profesores de compensatoria y los profesores de apoyo, cuando para conseguir esa mejor calidad educativa lo esperable es que se dotase a los centros con más profesorado” (GF-SA: mujer; 41-50 años; Ed. Primaria; 11-20 años de experiencia; público).

“He tenido un Asperger en clase y el tener que estar y trabajar con todos los demás...necesitarías a otra persona a mayores en clase y no puedes” (GF-LE: mujer; 30-40 años; Ed. Primaria; 1-10 años de experiencia; concertado).

“Hay niños que ni siquiera se dice que tengan problemas porque no hay especialista que los atienda” (GF-SA: hombre; mayor de 50 años; Ed. Secundaria; más de 20 años de experiencia; público).

Insuficiencia de tiempo, como queja habitual del profesorado (63,3%), que es consciente del desequilibrio que supone dedicar una atención ¿excesiva?, pero justa y necesaria al alumnado que más dificultades manifiesta. Consideran que existe falta de tiempo para dar una respuesta educativa de calidad a todos los alumnos. Además, algunos opinan que ese tiempo que dedican a aquellos alumnos que más necesidades presentan, absorbe el que deberían dedicar a otros niños, perjudicando la atención educativa que se proporciona al resto del alumnado del aula. Este último hecho es recalcado en su mayoría (68,2%) por los maestros de las etapas de educación infantil y primaria, los cuales permanecen la mayor parte de la jornada escolar con el mismo grupo de alumnos, trabajando gran parte de los contenidos y señalan esa impotencia ante la sensación de no dar abasto.

“Falta de tiempo, no puedo hacer las cosas de siete maneras diferentes” (GF-AV: mujer; menor de 30 años; Ed. Infantil; 1-10 años de experiencia; concertado).

“Tu incluyes al niño dentro del aula y me parece fenomenal que lo integres, pero es en detrimento también del resto del aula, porque yo con 26 alumnos no puedo dedicarle el tiempo que ese niño necesita y el momento que le dedico a ese niño se lo estoy quitando al resto, porque necesita mucho tiempo” (GF-ZA: hombre; 30-40 años; Ed. Primaria; 11-20 años de experiencia; concertado).

Otro obstáculo que muchos de los maestros mencionan es el papel que adopta **la Administración**. De hecho, un 78,8% pone de relieve (más de la mitad de ese porcentaje procedente de la enseñanza pública, 45,9%), la poca implicación de ésta en el funcionamiento diario de los centros educativos, resaltando que aunque es la que se encarga de redactar las directrices sobre cómo organizar y cómo debe funcionar el sistema educativo, en la mayoría de las ocasiones dichas directrices resultan muy difíciles de llevar a la práctica; además, a su juicio, no facilitan los recursos necesarios para proporcionar una educación que realmente se ajuste a esos estándares previamente definidos.

“La Administración, son los que se dedican a hacer las leyes estas, los reales decretos, las órdenes y todas estas cosas tan bonitas que las plasman muy bien a nivel de legislación, queda muy bonito, pero luego hay que estar en la realidad” (GF-ZA: hombre; 41-50 años; Ed. Primaria; 11-20 años de experiencia; público).

“Todo lo que es administración y las nuevas legislaciones, o sea esta legislación es pésima para por ejemplo flexibilizar un poco el currículum; cada vez te encajonan más y cada vez es más difícil dar las respuestas que cada niño necesita y muchas veces es burocracia pura y dura” (GF-SA: hombre; 41-50 años; Ed. Secundaria; más de 20 años de experiencia; público).

Las familias de los propios alumnos con necesidades educativas especiales es otro de los elementos destacados. Por un lado, porque gran parte de los maestros de educación infantil y de los primeros cursos de educación primaria (69,1%) señalan que a los padres, en muchas ocasiones, les cuesta asumir que su hijo presente algún tipo de dificultad que le impida seguir las explicaciones o el trabajo de las actividades al mismo ritmo que sus compañeros. En este sentido, algunos de los participantes, que imparten docencia en ambas etapas (infantil y primaria), resaltan como aspecto clave la manera en que a los progenitores se les comunica la posible existencia de dificultades en su hijo, advirtiendo que es esencial no transmitirles que se encuentran ante un problema y que es fundamental que en todo momento se sientan acompañados; también, que con el trabajo colaborativo familia-centro y el diseño de una actuación educativa adaptada a cada situación concreta, se podrá proporcionar una respuesta de calidad a las necesidades que presenta el alumno, que va a contribuir positivamente en la consecución de los objetivos didácticos. Sin embargo, éste es un aspecto que apenas fue resaltado por el profesorado de secundaria, cuyo discurso, en referencia a esta barrera, se centraba en el poco respaldo que tenían por parte de los padres ante situaciones problemáticas con los alumnos (no realizar los deberes, no llevar el material necesario, mal comportamiento en clase, etc.).

“¿Las familias no las veis como una barrera? yo creo que a los padres les cuesta mucho admitir que los niños tienen una dificultad” (GF-LE: mujer; 30-40 años; Ed. Primaria; 11-20 años de experiencia; público)

“A los padres yo nunca se lo planteo como un problema y creo que la forma de planteárselo es decirle que cuanto antes (atención temprana), que cuanto antes veas la dificultad y antes tengas las respuestas, las soluciones, mejor será el resultado. Pero a los padres aun así les cuesta muchísimo ser conscientes de las dificultades que tienen sus hijos. Es como si nos ponen una venda, me incluyo, nos pusieran una venda y no ves” (GF-AV: mujer; 30-40 años; Ed. Infantil; 1-10 años de experiencia; público).

Por otro lado, algunos de los profesores participantes, sobre todo los que contaban con una experiencia docente superior a los 10 años, también resaltan el hecho de que cuando hablamos de inclusión, ésta no debe ceñirse únicamente al ámbito educativo, sino que es vital que esa inclusión se haga extensible también en el ámbito social. Se apoyan en esta afirmación porque señalan que muchas veces son los propios padres de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo los que segregan a su hijo de su grupo de iguales por miedo al rechazo, miedo a que suceda algo. Esta postura fue defendida por un 57,2% de la muestra, porcentaje muy similar al de aquel profesorado que, hablando de la primera cuestión relativa a qué entendían por educación inclusiva, resaltaba que cualquier persona puede presentar dificultades no sólo en el ámbito educativo, sino en cualquier otra situación a lo largo de su vida.

“Se le ha invitado a esa niña con necesidades educativas a los cumpleaños todos los años: durante 3 o 4 años, todas las niñas de su clase la invitaban y no fue nunca a ninguno, a ninguno. Entonces ya tampoco sabías qué hacer y luego ella tampoco invitaba a las niñas, es decir y ¿qué hacías? no puedes decirle al padre o a la madre obligatoriamente que venga” (GF-SA: mujer; 41-50 años; Ed. Primaria; 11-20 años de experiencia; concertado).

c) Facilitadores para el desarrollo de una educación inclusiva

Uno de los facilitadores que más destacaron los maestros participantes fue el **compañerismo**; un 91,2% defendía el apoyo entre los compañeros como una de las claves para lograr cambios que vengan acompañados de una mejora real en educación. Pero con ello no hacían únicamente referencia a la plantilla de profesorado, sino también al personal no docente del centro como una parte fundamental en el día a día de la vida escolar. Pero, sobre todo, se resalta el rol que ocupa el equipo directivo, cómo asume el liderazgo a la hora de coordinar a toda la plantilla y la defensa que hace de los valores y principios que caracterizan el funcionamiento del centro educativo.

“Si el equipo directivo está por la labor, siempre apoyará cualquier acción” (GF-ZA: mujer; 30-40 años; Ed. Primaria; 1-10 años de experiencia; público).

Dentro de los compañeros, algunos participantes (70,8%), procedentes en su mayoría de la enseñanza secundaria (39,2%) y concertada (51,2%), resaltaron el papel que juega el departamento de orientación en el diseño de una respuesta educativa que se ajuste a las necesidades presentes en el aula.

“yo creo que es muy importante el equipo de orientación que tengas y la orientadora que tengas, cómo te explica las cosas, cómo trabaja contigo, de qué manera te ayuda y te informa. Entonces yo creo que ahí sí que es muy positivo tener una buena relación entre el tutor y el equipo de orientación” (GF-SA: mujer; mayor de 50 años; Ed. Secundaria; más de 20 años de experiencia; concertado).

La propia **experiencia**, mencionada como facilitador por gran parte (81,6%) de los profesores participantes que pertenecían a los dos grupos de mayor edad (aquellos mayores de 41 años) y con mayor experiencia docente; así, destacaron que el día a día, el encontrarte con situaciones nuevas cada año, la introducción de cambios en el funcionamiento y organización de los centros, hace que uno mismo desarrolle las competencias y las habilidades necesarias para desempeñar la labor profesional correctamente y acorde a la ocasión que se presenta en la cotidianidad educativa.

“A medida que vas viendo más necesidades, esto es como aprender un idioma fuera de España, la necesidad hace que tú aprendas. Entonces cuando vamos viendo una diversidad mayor de diferentes tipos de niños con respuestas educativas distintas, te hace especializarte, te hace formarte” (GF-LE: mujer; 41-50 años; Ed. Infantil; más de 20 años de experiencia; público).

La lucha y la constancia: un 57,8% de la muestra resalta la importancia de no rendirse nunca y de proponerte como reto profesional y en algunas ocasiones personal, que todos tus alumnos aprendan y alcancen sus objetivos. Aunque se trata de un porcentaje inferior al que representan los facilitadores anteriores, consideramos que constituye un aspecto muy importante; así lo resaltan en su mayoría los participantes con mayor experiencia como docentes (el 88,7% del porcentaje anterior estaba representado por profesores con más de 10 años de experiencia trabajando en centros educativos), como factor que más puede contribuir e impulsar a un profesional a la hora de abordar retos y resolver las dificultades que pueden presentarse en su quehacer diario.

“La lucha contra las barreras muchas veces es el mejor facilitador ¿eh?, porque eso es una inyección bestial de autoestima, de todo. Hay que hacer más caso a los refuerzos positivos, o sea cuando conseguimos las cosas, aunque muchas veces se tarda en conseguir” (GF-AV: hombre; 30-40 años; Ed. Secundaria; 11-20 años de experiencia; público).

Para finalizar, aunque en las cuestiones que se formularon para los grupos focales no se preguntaba directamente por cómo concebían el **APOYO** desde una perspectiva inclusiva, indirectamente, y al hilo de los comentarios que surgían en torno a qué era para ellos la inclusión y las principales barreras o facilitadores con los que diariamente se encontraban en su práctica educativa, fueron varias las ocasiones en que se habló sobre los apoyos dentro de una escuela inclusiva.

Concretamente, todos los participantes manifestaron que hay algunos apoyos que deben proporcionarse fuera del aula, como es el caso de los alumnos que necesitan atención del especialista en audición y lenguaje, ya que se trata de actividades específicas de articulación fonológica, al margen del desarrollo del resto de actividades escolares.

“El apoyo de PT sí se puede hacer, en la mayoría de los casos, sí se puede realizar dentro del aula. Yo tengo niños ahora mismo con PT y yo prefiero incluso que la profesora de PT esté conmigo en el aula. Pero tengo niños de audición y lenguaje que es que no puedo porque necesitan hacer ejercicios de articulación, ejercicios bucales y entonces...” (GF-ZA: mujer; 41-50 años; Ed. Primaria; 11- 20 años de experiencia; concertado).

Otro de los aspectos comentados en relación con este tema fue el relativo a quién debía proporcionar los apoyos. La mayoría (84,7%) consideraba que era una función exclusiva del especialista, mientras que una minoría, representada sobre todo por maestras de educación infantil o de inicio de educación primaria, consideraba que el apoyo puede ser proporcionado por más profesionales de la educación, incluyendo los profesores de otras materias o los propios tutores. Esto último hacía reflexionar sobre cuál era realmente la función del profesor de apoyo y si sus destinatarios eran únicamente los alumnos que presentaban necesidades específicas de apoyo educativo.

“No se trata de que sea el especialista en concreto el que trabaje con los niños con necesidades educativas, es que todos tienen necesidades en un momento determinado” (GF-SA: mujer; menor de 30 años; Ed. Primaria; 1-10 años de experiencia; público).

“No solamente el profesor de apoyo trabaja con los niños con necesidades, sino que trabaja con todos. Si en algún momento algún niño no ha entendido un ejercicio levanta la mano y el profesor de apoyo se lo explica; que es un profesor que no es de apoyo, sino que es del aula, que es como si hubiera dos profesores dentro del aula” (GF-LE: hombre; 30-40 años; Ed. Infantil; 11-20 años de experiencia; concertado).

En relación con lo anterior, solamente uno de los grupos focales comentó lo beneficioso que resultaba el apoyo entre iguales para responder a determinadas dificultades que podían presentarse en el aula. Esto pone de manifiesto que, si bien se trata de una práctica metodológica muy positiva para el trabajo en el aula con los alumnos, así como para la adquisición de valores como el compañerismo, la colaboración, la ayuda o el respeto, es un recurso poco utilizado por el profesorado.

“Tú en un grupo cooperativo puedes juntar a varios alumnos que tienen distinto ritmo de aprendizaje y se ayudan y tienen que sacar un producto final” (GF-SA: mujer; 41-50 años; Ed. Secundaria; 11-20 años de experiencia; público).

5. Conclusiones

La razón que justificaba el inicio de este estudio residía en que la labor docente, así como sus percepciones y aptitudes, constituyen un pilar fundamental en el motor de cambio que genera en nuestros centros escolares la innovación educativa que se deriva del paradigma de la inclusión, a partir de la cual, se logrará una escuela para todos. Por ello, con el fin último de diseñar un plan formativo enfocado al desarrollo de estrategias educativas que promuevan la inclusión real de todos los alumnos y que se adapte a las principales demandas e inquietudes latentes entre el profesorado, el primer paso que se planteó en la investigación fue conocer, desde la propia voz de los profesionales que día a día trabajan en las aulas, qué significaba para ellos trabajar de manera inclusiva y cuáles son los principales aspectos que, a su juicio, dificultan o facilitan enseñar y trabajar desde este enfoque.

En este escenario y haciendo referencia a la primera cuestión planteada sobre su conceptualización de la inclusión, la información recopilada de los distintos grupos focales desvela, en líneas generales, una percepción positiva de la educación inclusiva por parte de la mayoría de los participantes, desde la perspectiva de la ética educativa para con todos los alumnos. Pero lo cierto es que, al igual que ha ocurrido en investigaciones previas (Echeita et al. 2008; Jurado de los Santos y Olmos Rueda, 2010; Shapon-Shevin, 2013), en el discurso la mayoría de los participantes tendía, tal y como se mostró en la exposición de resultados, a identificar la atención a la diversidad únicamente con los escolares que la normativa caracteriza como “con necesidades específicas de apoyo educativo” y no con un modelo de educación dirigido a todos los estudiantes, con independencia de sus necesidades, características, capacidades o intereses, lo que ha desembocado en que, en numerosas ocasiones, algunos profesores no hayan realizado modificaciones o adaptaciones en su quehacer diario en función de las necesidades de su alumnado. Aun así, también nos encontramos con un grupo menor de profesores que concibe la inclusión como el modelo educativo para enseñar a todos los alumnos desde una perspectiva enriquecedora de la diferencia humana (Ainscow y Sandill, 2010; Echeita, 2013). Estudios previos (Colmenero et al., 2015; Jurado de los Santos y Olmos Rueda, 2010; Sharma y Jacobs, 2016) manifiestan que, ante este hecho, el profesorado de educación infantil y primaria presenta una percepción más favorable que el de secundaria, al disponer de más recursos y apoyos para funcionar dentro de un modelo de escuela inclusiva, diferencias que atribuyen a la menor formación didáctica en general, y en atención a la diversidad en particular, que posee el profesor de educación secundaria. Sin embargo, a pesar de que los profesores participantes sí han puesto de manifiesto diferencias en la formación inicial entre maestros de infantil y primaria y profesores de secundaria, éstas no se han reflejado en diferentes visiones acerca de la inclusión.

La segunda cuestión formulada llevó a los docentes participantes a identificar las principales barreras que dificultaban la adecuada atención educativa a la diversidad. A nivel general, y en concordancia con lo anterior, el profesorado ha destacado la falta de formación en atención a la diversidad como una de las

principales barreras para funcionar como centros educativos inclusivos. Hecho que el profesorado de secundaria hace más latente, si cabe, al argumentar la falta de formación inicial en cuestiones pedagógicas básicas que le doten de recursos para programar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este aspecto ya ha sido plasmado en investigaciones previas (Echeita et al., 2008; Colmenero et al., 2015; Lledó y Arnáiz, 2010; Muntaner et al., 2010; Sharma y Jacobs, 2016; Torres y Fernández, 2015). En este sentido, López López e Hinojosa (2012) señalan que, aunque las investigaciones y las contribuciones teóricas focalizadas en la educación inclusiva se han incrementado sustancialmente, ello no ha repercutido en una mejora de la formación del profesorado en inclusión ya que ésta continúa recibiendo una atención marginal en los planes de estudio. Lo anterior a pesar de que se ha constatado que la formación inicial y permanente del profesorado son esenciales en la mejora de su valoración de la inclusión (Molina y Holland, 2010), siempre y cuando se vinculen al principio de justicia social y se alejen del modelo de déficit (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011; Álvarez Castillo y Buenestado Fernández, 2015).

Otras dificultades que se pusieron de manifiesto en los distintos grupos focales fueron aquellas de índole organizativo y pedagógico, como la escasez de recursos o la insuficiencia de tiempo, cuestiones que coinciden con algunos estudios anteriores (Álvarez Castillo y Buenestado Fernández, 2015; Lledó y Arnáiz, 2010; Torres y Fernández, 2015). Aquí se resalta cómo los maestros participantes pertenecientes a las etapas educativas de infantil y primaria argumentaban la falta de tiempo por el hecho de tener que asumir la responsabilidad de impartir gran parte del currículo de la etapa. También se destacó el escaso apoyo de la administración educativa, que suele ser caracterizada por el profesorado en ejercicio como una barrera para la puesta en marcha de procesos inclusivos (Fernández de la Iglesia, Fiuza y Zabalza, 2013), así como de las familias, en especial, de las de los alumnos con necesidades educativas especiales. Estabarrera, las familias, en nuestro trabajo también fue en su mayoría resaltada por los profesionales de educación infantil y primaria, etapas donde, por la edad del alumnado y el volumen superior de tiempo que los maestros-tutores permanecen con el mismo grupo de alumnos, se incrementa el contacto profesor-familia. Aun así, estudios previos ya han señalado que dicho contacto continúa siendo insuficiente, ya que los tutores legales con frecuencia manifiestan desconocer los planteamientos de cada centro y las prácticas educativas que, por tanto, en ellos se desarrollan (Muntaner et al., 2010).

Sin embargo, Echeita (2013) señala que, aun siendo las barreras existentes un elemento sobre el que debemos destinar los esfuerzos para iniciar y reforzar los procesos de mejora que la inclusión educativa exige, no debemos olvidarnos de los facilitadores para lograr dicha inclusión, resultando igualmente importante reconocer, reforzar y ampliar las concepciones, prácticas y recursos existentes entre el profesorado como parte del proceso de reestructuración escolar que acerque a los centros a la promoción de la presencia, participación y rendimiento de todos los estudiantes. Este aspecto lleva directamente a la tercera pregunta planteada donde todos los participantes en el estudio resaltaron como fortalezas-facilitadores que

impulsaban la mejora en su práctica educativa el compañerismo y el trabajo en equipo con el resto de profesores de su centro; en este sentido, el profesorado de secundaria perteneciente a centros concertados ha destacado especialmente la ayuda recibida de sus departamentos de orientación.

También se ha incidido en la lucha, la constancia y la experiencia profesional como factores positivos que influyen en la mejor consecución de una verdadera educación para todos; como era de esperar, estos elementos han sido destacados sobre todo por el profesorado de mayor edad y con una experiencia profesional más prolongada, al haber tenido más oportunidades para aprender, interiorizar y desarrollar prácticas educativas inclusivas. De este modo, se refleja el poder de valores como el espíritu de lucha, el compromiso y la constancia como predictores de la inclusión y de la aceptación a la diversidad, que influyen, a su vez, en la construcción del conocimiento del profesorado acerca de los alumnos, la enseñanza y su propia práctica docente (López López e Hinojosa, 2012). Así mismo lo refleja Kitsantas (2012) al afirmar que los maestros que quieren el éxito para todos sus alumnos son los que más esfuerzos ponen en el diseño de una enseñanza de calidad para todos y cada uno.

Para finalizar, en lo que se refiere al apoyo, como tema que se abordó al hilo del discurso de los docentes participantes, éste es entendido en muchas ocasiones como una delegación, una separación, en lugar de un proceso de colaboración y responsabilidad compartida para garantizar los principios de igualdad y equidad (Parrilla, 2007). De hecho, de los comentarios realizados por gran parte de los profesores se extrae la concepción del maestro de apoyo como un tutor dedicado exclusivamente al alumno con necesidades educativas especiales y no como un apoyo a la diversificación del currículo y a posibilitar la participación de todos, sin exclusiones, en el aula ordinaria. Se está obviando de este modo que el apoyo que el aula inclusiva plantea no es un apoyo experto ni prescriptivo, es por el contrario un apoyo que promueve la indagación, la búsqueda conjunta de soluciones, el diálogo y la confrontación entre profesores en la escuela (Echeita, 2013), lo que pone de manifiesto el largo camino que queda por recorrer para lograrlo, si pretendemos proporcionar a todos los estudiantes una respuesta educativa de calidad a todas sus necesidades, sean éstas de la índole que sean (Tjernberg y Mattson, 2014).

5.1. Limitaciones y prospectiva

Este trabajo ha permitido un acercamiento a la visión que el profesorado tiene sobre lo que implica el desarrollo de la inclusión en los centros educativos así como los aspectos que contribuyen a dicho desarrollo y aquellos que lo obstaculizan. Aun así, con el fin de poder generalizar los resultados encontrados, sería conveniente, en futuros estudios, ampliar la muestra de manera que nos permita garantizar la representatividad tanto del conjunto como de las variables que pueden influir en las percepciones docentes, tales como: variables demográficas, geográficas (presencia de otras comunidades autónomas), etapa educativa en la que enseñan o experiencia docente. Otro aspecto que contribuiría al enriquecimiento de los datos obtenidos y que constituye la segunda fase de la investigación de la que forma parte

este trabajo, sería el diseño de un instrumento que permita la recogida de datos cuantitativos sobre las necesidades de formación docente para el desarrollo de prácticas inclusivas. Lo anterior complementará los datos recogidos a nivel cualitativo a favor de un análisis completo de las lagunas que la formación en atención a la diversidad del profesorado ha tenido hasta el momento y, por tanto, en qué aspectos es necesario incidir.

Así mismo y continuando con el fin último de diseñar una propuesta formativa que se ajuste a las demandas reales del contexto educativo, sería imprescindible conocer los puntos de vista de aquellos sobre los que repercute el desarrollo de las prácticas educativas, los alumnos, como protagonistas directos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de contrastar si su visión se corresponde con las dificultades que sus profesores detectan y, a su vez, con el canon de inclusión defendido a nivel teórico.

Referencias bibliográficas

- Acedo, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. *Prospects*, 41, 301-302.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: Autor.
- Ahmed, M., Sharma, U. y Deppeler, J. (2014). Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331. doi: 10.1080/09687599.2013.796878
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 1-16. doi: 10.1080/13603110802504903
- Álvarez Castillo, J.L. y Buenestado Fernández, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551
- Arnáiz, P. y Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Recuperado de: <http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>

- Colmenero, M. J., Pantoja, A. y Pegajalar, M.C. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado en Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101-120. doi: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42616
- Donnelly, V. y Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41, 341-353. doi: 10.1007/s11125-011-9199-1
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De Nuevo "Voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G., Verdugo, M.A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F. y Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39(4), 26-50.
- Fernández Batanero, J. M^a. y Benítez Jaén, A.M. (2016). Respuesta educativa de los centros escolares ante alumnado con Síndrome de Down: percepciones familiares y docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 296-311.
- Fernández de la Iglesia, C., Fiuza, M.J. y Zabalza, M.A. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 172-191.
- Göransson, K. y Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 23(3), 265-280. doi: 10.1080/08856257.2014.933545
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill.
- Jurado de los Santos, P. y Olmos Rueda, P. (2010). Las actitudes del profesorado. Eje clave para la intervención educativa inclusiva. En Rojas, S., García Lastra, M., Calvo, A., Lázaro, S., Haya, I., Ruiz J. y Ceballos N. (Coords.), *Actas del Congreso Internacional "La educación inclusiva hoy: escenarios y protagonistas" y XXVII Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 227-241). Santander: Universidad de Cantabria.
- Kitsantas, A. (2012). Teacher efficacy scale for classroom diversity (TESCD): A validation study. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 35-44.
- Kyriazopoulou, M. y Webber, H. (Eds.) (2009). *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Lledó, A. y Arnáiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva.

- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- López López, M.C. y Hinojosa, E.F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación* XX1, 15(1), 195-218. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15.1.156>
- Molina, S. y Holland, Ch. (2010). Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 31-43.
- Mosia, P.A. (2014) Threats to inclusive education in Lesotho: An overview of policy and implementation challenges. *Africa Education Review*, 11(3), 292-310. doi: 10.1080/18146627.2014.934989
- Muntaner, J.J., Forteza, D., Roselló, M.R., Verger, S. y de la Iglesia, B. (2010). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo*. Illes Balears: Ediciones IUB.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En Barton, L. y Armstrong, F. (Eds.). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). Dordrecht: Springer.
- Rouse, M. (2010). Reforming initial teacher education: a necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice. En Forlin, C. (Ed.). *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 47-55). USA and Canada: Routledge.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Sharma, U. y Jacobs, D.T. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. doi:10.1016/j.tate.2015.12.004
- Soares, I., Veloso, A. L. y Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Tjernberg, C. y Mattson, E.H. (2014). Inclusion in practice: a matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 247-256. doi: 10.1080/08856257.2014.891336
- Torres, J. A. y Fernández, J.M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200.

WeiB, S., Kollmannsberger, M., Lerche, T., Oubaid, V. y Kiel, E. (2014). The pedagogical signature of special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 200-219. doi: 10.1080/08856257.2014.895554

Cómo citar este artículo:

Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9153