

Percepción de los profesionales de apoyo sobre su preparación para afrontar los retos de la inclusión

Enviado: 31 de mayo de 2025 / Aceptado: 2 de julio de 2025 / Publicado: 31 de diciembre de 2025

MIRELA ILEANA BUZICA

Depto. de Educación, Universidad de Almería, España.

mirelaileana1979@gmail.com

ID [0009-0005-1631-5802](#)

LUIS ORTIZ JIMÉNEZ

Depto. de Educación, Universidad de Almería, España.

lortizj@ual.e

ID [0000-0002-3943-1989](#)

DOI 10.24310/ijne.16.2025.21949

RESUMEN

Los distintos profesionales que intervienen en los procesos de inclusión educativa, a tenor de lo aportado por relevantes autores (Sevilla Santo et al., 2018; Arnáiz, 2019; Muntaner-Guasp et al., 2022) supone considerarles como elementos clave para una efectiva práctica inclusiva. En este sentido, perseguir una educación de calidad requiere, de manera imprescindible, una adecuada formación tanto del profesorado (Figueredo y Ortiz, 2019) como del resto del personal que intervienen con estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) asociadas a discapacidad. El objetivo de esta investigación es conocer la percepción que tienen los profesionales de apoyo educativo respecto a su formación para intervenir en el proceso de inclusión educativa. Los participantes en este estudio han sido Técnicos en Integración Social (TIS), Intérpretes de Lengua de Signos (ILS) y Docentes de Pedagogía Terapéutica (PT). La muestra productora de datos estuvo compuesta por 238 profesionales, de los cuales 202 eran mujeres y 36 hombres, y se empleó como instru-

ABSTRACT

Support Professionals' Perceptions of Their Readiness to Meet the Challenges of Inclusion

The various professionals involved in the processes of educational inclusion, as noted by prominent authors (Sevilla Santo et al., 2018; Arnáiz, 2019; Muntaner-Guasp et al., 2022), are considered key elements for effective inclusive practices. In this regard, achieving quality education necessarily requires appropriate training not only for teachers (Figueredo & Ortiz, 2019) but also for all other staff working with students with Special Educational Support Needs (SESN) associated with disabilities. The aim of this research is to understand the perceptions that educational support professionals have about their training to intervene in the process of educational inclusion. Participants in this study included Social Integration Technicians (TIS), Sign Language Interpreters (ILS), and Therapeutic Pedagogy Teachers (PT). The data-producing sample consisted of 238 professionals, of whom 202 were wom-



mento para obtener información un cuestionario construido al efecto. Los resultados muestran que los profesionales de apoyo educativo valoran positivamente su formación en inclusión y destacan su compromiso con la mejora continua, percibiendo mejor preparados que los docentes del aula ordinaria. Sin embargo, se evidencian carencias formativas y de recursos en el sistema educativo, así como diferencias significativas en la percepción sobre la inclusión según género, titularidad y ubicación del centro. Como conclusión podríamos decir que los profesionales de apoyo educativo perciben positivamente su formación en inclusión y consideran estar en constante actualización, aunque reconocen una brecha formativa respecto a los docentes del aula ordinaria y la falta de recursos adecuados en los centros. Los resultados refuerzan la necesidad de una formación inicial y continua más práctica y contextualizada, así como de medidas estructurales que garanticen una inclusión educativa real y equitativa.

Palabras clave: educación inclusiva, formación docente, profesionales de apoyo, percepción profesional, NEE

en and 36 men. A specifically designed questionnaire was used as the data collection instrument. The results show that educational support professionals positively assess their training in inclusion and emphasize their commitment to continuous improvement, perceiving themselves as better prepared than regular classroom teachers. However, the study also reveals training and resource deficiencies within the educational system, as well as significant differences in perceptions of inclusion based on gender, type of institution, and its location. In conclusion, educational support professionals view their inclusion training positively and consider themselves to be in a process of constant professional development, though they acknowledge a training gap compared to regular classroom teachers and a lack of adequate resources in schools. The results highlight the need for more practical and contextualized initial and ongoing training, along with structural measures to ensure real and equitable educational inclusion.

Key words: Inclusive Education, Teacher Training, Support Professionals, Professional Perception, NESE

1. INTRODUCCIÓN

En el ejercicio diario de su profesión, los docentes y profesionales del ámbito educativo deben afrontar de manera constante el desafío de atender la amplia variedad de necesidades que presentan sus estudiantes. Estas necesidades se manifiestan en distintos planos físico, emocional, cognitivo, sensorial y de aprendizaje, lo que añade complejidad a la planificación e implementación de prácticas pedagógicas inclusivas.

Esta diversidad (Rojo Ramos, 2023) exige una respuesta educativa flexible (Pérez-Escoda et al., 2017), sensible y adaptada a cada realidad individual. El verdadero reto no solo radica en reconocer dichas necesidades, sino en seleccionar e implementar estrategias efectivas que permitan brindar el apoyo adecuado (Fernández y Tadeu, 2019) a cada alumno/a, favoreciendo así su desarrollo integral y asegurando que todo el alumnado tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial en un entorno educativo inclusivo y equitativo. Arnaiz y Caballero (2020) aseguran que el buen funcionamiento de una medida educativa está relacio-

nado en primer lugar, con la adecuación a las características y necesidades de los estudiantes, mediadas por aspectos como la formación y la actitud hacia la inclusión de los distintos agentes que intervienen.

La educación inclusiva es un principio fundamental que busca garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o sociales. Los profesionales de apoyo desempeñan un papel crucial en la práctica inclusiva, y su formación es determinante para el éxito de estas iniciativas (Leonard y Smyth, 2022).

En el presente artículo, se aborda el análisis de las percepciones de tres perfiles profesionales: Técnicos en Integración Social, Intérpretes de Lengua de Signos y Maestros de Pedagogía Terapéutica, acerca de su propia formación y preparación para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el marco de la educación inclusiva.

El texto se estructura en varios apartados. Tras esta introducción, se presenta un marco teórico donde se define y contextualiza la educación inclusiva, así como el papel esencial de los profesionales de apoyo. Posteriormente, se exponen los objetivos y la metodología, describiendo el enfoque adoptado (exploratorio, descriptivo e interpretativo), el diseño no experimental, la muestra, los instrumentos empleados y el procedimiento de recogida y análisis de datos. A continuación, se presentan los resultados, detallando las percepciones de los profesionales respecto a su formación y a las diferencias observadas según variables como género, ubicación y titularidad del centro. El artículo prosigue con una discusión en la que se reflexionan los hallazgos a la luz de investigaciones previas, y se finaliza con las conclusiones, donde se identifican necesidades y propuestas de mejora en la formación de los profesionales de apoyo. Finalmente, se incluyen las referencias utilizadas para fundamentar el trabajo.

1.1. Educación inclusiva: concepto y principios

La educación inclusiva en el sistema educativo español se sustenta en un amplio marco normativo que parte de los principios recogidos en la Constitución Española de 1978 (art. 27), que reconoce el derecho de todos a la educación y consagra la obligación de los poderes públicos de garantizarla. Este derecho se desarrolla en la legislación educativa básica, como la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y su modificación mediante la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), que refuerza el compromiso con una educación inclusiva, equitativa y de calidad, en línea con los principios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y los objetivos de la Agenda 2030.

La LOMLOE establece que corresponde a las administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades. Se aboga por un modelo de escolarización que prioriza la inclusión en centros ordinarios, garantizando los apoyos y recursos precisos.

Asimismo, la educación inclusiva se basa en la premisa de que todos los estudiantes tienen derecho a aprender juntos, independientemente de sus diferencias. Este enfoque se basa en principios como la equidad, la accesibilidad y la participación de todos los estudiantes, valorando la diversidad como una riqueza.

Definiendo conceptos:

- **Equidad**

La equidad educativa es la capacidad de un sistema educativo para garantizar igualdad de oportunidades a todos/as los/as estudiantes, sin importar su contexto social, económico o cultural, y compensar las desigualdades que puedan afectar su desarrollo y éxito académico.

Incluye: igualdad en oportunidades y resultados en base a necesidades individuales; medidas compensatorias según recursos sociales o culturales; promover que cada alumno/a alcance su máximo potencial.

- **Accesibilidad**

La accesibilidad universal es el grado en que cualquier persona puede utilizar un entorno, un servicio o una herramienta independientemente de sus capacidades físicas, cognitivas o sensoriales, sin barreras.

- **Participación**

En el contexto educativo, la participación implica el involucramiento activo de los distintos actores (alumnos/as, familias, comunidad, profesorado) en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la vida institucional.

Implica: estar incluido seriamente en proyectos (por ejemplo, aprendizaje-servicio); colaboración en la convivencia escolar, en decisiones y en el compromiso social.

- **Diversidad**

La atención a la diversidad se refiere a la adaptación del sistema educativo para responder adecuadamente a las características y necesidades de *todo* el alumnado, como alumnado con necesidades específicas, altas capacidades o con origen cultural diverso.

La inclusión, relacionada, se basa en cambiar el sistema para dar valor a la heterogeneidad y asegurar que nadie tenga que adaptarse al sistema, sino que éste se adapte a todos/as.

• **Calidad educativa**

La calidad educativa es un concepto multidimensional que abarca la eficacia (logro de aprendizajes y competencias), eficiencia (uso óptimo de recursos), pertinencia (adecuación al contexto social) y equidad.

Principios comunes:

- a. Acceso, permanencia y completa cobertura.
- b. Recursos adecuados y gestión eficiente.
- c. Procesos pedagógicos adaptados y evaluación continua.
- d. Participación de la comunidad educativa.
- e. Atención a la equidad y al desarrollo integral del alumnado.

Es decir, la educación inclusiva promueve una enseñanza flexible y de calidad, adaptada a las necesidades individuales, mediante la colaboración entre docentes, familias y comunidad para garantizar el aprendizaje y bienestar de todo el alumnado (UNESCO, 1994).

Según Fernández y Tadeu (2019), es esencial la formación de los profesionales que se relacionan directamente con el alumnado con NEE para garantizar la adecuada atención y apoyo necesario durante el horario lectivo. Del mismo modo, Koutrouba et al., (2008) destaca la importancia de la formación continua de los profesionales de apoyo, puesto que esta influye positiva y directamente en las actitudes del profesorado (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018).

La UNESCO (2023) señala que a nivel mundial la proporción de docentes con formación en la enseñanza primaria se ha mantenido prácticamente invariable, situándose en un 86 %. En el caso de África Subsahariana, se observa un incremento en el porcentaje de educadores de nivel preescolar capacitados, pasando del 53 % al 60 %.

No obstante, diversos expertos en políticas educativas centradas en el desarrollo de competencias advierten que, en muchas regiones del mundo, los docentes aún no cuentan con la preparación adecuada para enseñar las denominadas “habilidades transferibles” (UNESCO, 2014, citado en Anderson-Levitt y Gardinier, 2021). Estas habilidades son aquellas que permiten a los profesionales adaptarse a distintos contextos vitales, y que deben ser transmitidas al alumnado para que puedan aplicarlas en diversos entornos sociales, culturales o laborales.

Son varios los estudios que señalan que la formación en inclusión es insuficiente y poco orientada a la práctica, lo que limita la eficacia de las intervenciones educativas (García-García et al., 2020).

1.2. Formación de los profesionales de apoyo en el contexto español

En el contexto español, los profesionales de apoyo desempeñan un papel esencial en la implementación de los principios inclusivos. Los Técnicos en Integración Social (TIS), los Intérpretes de Lengua de Signos (ILS) y los Maestros de Pedagogía Terapéutica (PT) contribuyen a la atención personalizada, a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, y a la creación de entornos educativos accesibles.

Sin embargo, diversos estudios (García-García et al., 2020; Rojo Ramos, 2023; Figueredo y Ortiz, 2019) han puesto de relieve que la formación inicial de estos profesionales, aunque contempla contenidos relacionados con la diversidad, no siempre ofrece una preparación práctica suficiente para atender de manera eficaz a la compleja realidad del aula inclusiva. Además, la formación continua se percibe como desigual en cuanto a su acceso y calidad, lo que genera brechas entre profesionales de diferentes comunidades autónomas o entornos educativos (urbano/rural, público/privado).

La colaboración interprofesional, un eje clave de la educación inclusiva, requiere no solo de voluntad y actitudes favorables, sino también de competencias específicas que permitan coordinar acciones entre el profesorado de aula, el equipo de orientación y los profesionales de apoyo (Arnáiz y Caballero, 2020). En este sentido, las administraciones educativas han promovido planes de formación permanente, aunque, como señalan Álvarez-Rementería et al. (2024), persiste la necesidad de dotarlos de un mayor componente práctico y adaptado a las situaciones reales de los centros.

1.2.1. Desafíos y necesidades del sistema educativo español para la inclusión

En el sistema educativo español, los principales desafíos de la educación inclusiva radican en:

- La **insuficiente formación práctica** en inclusión, tanto en la etapa inicial como en la formación permanente de los profesionales (Gómez-Marí et al., 2023).
- La necesidad de **mayores recursos materiales y humanos** para apoyar de forma eficaz la diversidad en los centros escolares (Rojo Ramos, 2023).
- La existencia de **diferencias significativas entre comunidades autónomas**, que generan desigualdades en el acceso a apoyos especializados (Leonard y Smyth, 2022).

- La urgencia de avanzar hacia modelos de **escuela inclusiva** que superen planteamientos segregadores y prioricen la atención en entornos ordinarios.

La superación de estos retos requiere un compromiso estructural por parte de las administraciones educativas y el desarrollo de políticas formativas que fomenten el trabajo en equipo, la innovación metodológica y la reflexión sobre la propia práctica profesional (Muntaner-Guasp et al., 2022).

1.2.2. La formación inclusiva como clave de calidad educativa

Tal y como apunta la UNESCO (1994, 2023), la calidad de un sistema educativo inclusivo depende en gran medida de la preparación de sus profesionales. En España, esto implica consolidar una cultura de formación continua que favorezca el desarrollo de competencias inclusivas: diseño universal para el aprendizaje (DUA), adaptación curricular, trabajo colaborativo y gestión de la diversidad.

La inclusión no puede entenderse únicamente como una cuestión de recursos o normativas, sino como un proceso de transformación educativa que debe estar liderado por profesionales formados, comprometidos y con capacidad de responder a las necesidades del alumnado en un marco de equidad y justicia social (Arnáiz, 2019).

1.2.3. Rol de los profesionales de apoyo en la inclusión

Los Técnicos en Integración Social (TIS), Intérpretes de Lengua de Signos (ILS) y Maestros de Pedagogía Terapéutica (PT), son esenciales para desarrollar funciones orientadas a identificar y atender las necesidades educativas especiales, colaborar con el profesorado y facilitar la adaptación del currículo y las metodologías.

Sus funciones en el ámbito educativo son las siguientes:

- **Técnico superior en Integración Social:** tiene un papel fundamental en la inclusión educativa. Sus funciones incluyen colaborar con el equipo docente y el alumnado en la adaptación e implementación de intervenciones educativas, facilitar la integración del alumnado con NEE, y apoyar durante momentos no lectivos como recreos o actividades extraescolares. Además, se encarga de asegurar la accesibilidad a espacios y recursos, fomentar la autonomía y habilidades para la vida diaria, y velar por el respeto a los derechos y el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad o diversidad funcional.

- **Intérprete de Lengua de Signos:** en el ámbito educativo facilita el acceso a la información del alumnado sordo, interpretando entre lengua oral y lengua de signos para asegurar su comprensión y participación en clase. También apoya la comunicación con compañeros, docentes y otros profesionales, fomentando la inclusión social. Además, adapta materiales didácticos a la lengua de signos y contribuye al desarrollo del lenguaje según las necesidades del estudiante. Otra función clave es sensibilizar a la comunidad educativa sobre la realidad de las personas sordas, promoviendo la inclusión. La escuela, en este contexto, juega un papel esencial como transmisora del lenguaje dentro de la comunidad sorda, representando un desafío educativo importante.
- **Maestro de Pedagogía Terapéutica:** Entre las funciones más relevantes en el ámbito de la inclusión educativa de este profesional se encuentran la evaluación y elaboración de planes de apoyo individualizados, la colaboración con el equipo docente para aplicar eficazmente las adaptaciones necesarias, y el fomento de la participación y socialización del alumnado con discapacidad. Por otro lado, se encarga de la adaptación de materiales y recursos, la orientación a las familias durante el proceso de inclusión, y el seguimiento de las medidas adoptadas para garantizar el bienestar y progreso del alumnado.

1.3. Objetivos

Objetivo general

Analizar la percepción de los profesionales de apoyo educativo sobre su preparación y formación para afrontar los retos de la inclusión en el sistema educativo español.

Objetivos específicos:

- Explorar el grado de adecuación que los profesionales atribuyen a su formación para implementar prácticas inclusivas.
- Identificar el nivel de compromiso de los profesionales con la formación continua en materia de inclusión.
- Comparar las percepciones de la formación en inclusión en función del género, la titularidad y la ubicación del centro educativo.
- Detectar posibles carencias formativas y de recursos que dificulten el logro de una educación inclusiva de calidad.

2. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque metodológico

Esta investigación adopta una metodología que integra tres enfoques principales: el exploratorio, el descriptivo y el interpretativo. Cada uno de ellos aporta una perspectiva complementaria que permite abordar el objeto de estudio de manera global y profunda.

2.1.1. Enfoque exploratorio

Tal como señala Fidias (2012), el enfoque exploratorio resulta adecuado para indagar en temáticas que aún no han sido ampliamente investigadas. Este tipo de enfoque proporciona una visión general que permite esclarecer problemas y orientar futuras líneas de estudio. Su carácter flexible permite responder a preguntas esenciales como qué, por qué y cómo. El procedimiento incluye la identificación del problema, formulación de interrogantes, recolección y análisis de datos, así como la generación de hipótesis iniciales.

2.1.2. Enfoque descriptivo

Este enfoque se orienta a la obtención de datos cuantificables que puedan ser sometidos a análisis estadístico. Se fundamenta en la aplicación de cuestionarios con preguntas cerradas y estructuradas para describir y medir características concretas de individuos o fenómenos (Dankhe, 1986). Según Hernández et al. (2010), permite presentar los resultados de forma objetiva, facilitando la interpretación clara y sistemática de los datos recogidos.

2.1.3. Enfoque interpretativo

De naturaleza cualitativa, el enfoque interpretativo se centra en la comprensión de la realidad desde una perspectiva subjetiva y contextual (Vain, 2012). Su objetivo es explorar cómo las personas construyen su propia visión del mundo y cómo los investigadores interpretan esas construcciones, integrando así ambas visiones dentro del análisis social más amplio.

2.2. Diseño de la investigación

Se opta por un diseño no experimental, recogiendo las opiniones de las personas que participan en la investigación de forma anonimizada. En ningún momento se solicitó información que pudiera afectar a la integridad de las personas, garantizando en todo momento la integridad de los datos de carácter personal de acuerdo con la normativa de protección de datos.

2.3. Muestra y participantes

En el estudio participaron un total de 238 profesionales de apoyo a la inclusión, de los cuales 202 eran mujeres y 36 hombres. Las edades de los participantes oscilaron entre los 19 y los 62 años, con una edad media de 34,47 años. La muestra se distribuyó en tres perfiles profesionales: Técnicos en Integración Social (TIS), que representaban el 50,42%; Intérpretes de Lengua de Señas (ILS), con un 43,7%; y Profesores de Pedagogía Terapéutica (PT), que conformaban el 5,8% restante.

Del total de participantes, el 56,3% (134 profesionales) trabajaba en Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP), mientras que el 43,7% (104) desarrollaba su labor en Institutos de Educación Secundaria (IES). En cuanto al contexto geográfico de desempeño, el 17,65% (42 personas) ejercía en zonas rurales y el 82,35% (196) en entornos urbanos.

Respecto al tipo de aula en que desempeñaban sus funciones, la mayoría, el 78,99% (188 profesionales), lo hacía en aulas ordinarias; el 18,49% (44) trabajaba en aulas específicas, y un 2,52% (6) en aulas destinadas a alumnado con trastorno del espectro autista.

Para conformar la muestra, se contactó con coordinadores de una empresa dedicada a la gestión de servicios públicos, solicitándoles que difundieran el enlace al cuestionario de Google entre los trabajadores mediante correo electrónico y WhatsApp. En el propio cuestionario se aclaraba que las respuestas serían completamente anónimas y tratadas de forma confidencial. Los participantes desarrollaban su labor en distintas zonas de España: Almería, Granada, Málaga, Castilla y León, Madrid y A Coruña. De las 310 invitaciones enviadas, se obtuvieron 238 respuestas válidas.

2.4. Instrumentos

Para la recopilación de la información, se optó por la aplicación de una encuesta, utilizando un cuestionario estructurado en formato de escala Likert como instrumento. De acuerdo con Hernández et al. (2010), las encuestas son herramientas ampliamente utilizadas en investigación por su capacidad para combinar ítems cerrados, con opciones de respuesta predeterminadas e ítems abiertos que permiten una mayor profundidad en las respuestas.

La recogida de datos se llevó a cabo siguiendo un procedimiento estandarizado que garantizara la fiabilidad de la información, conforme a los criterios establecidos por Hurtado de Barrera (2010). El cuestionario fue diseñado cuidadosamente para reflejar fielmente las

dimensiones e indicadores de las variables de estudio. Contenía preguntas con cinco niveles de respuesta que iban desde “Totalmente en desacuerdo” (1) hasta “Totalmente de acuerdo” (5). Esta estructura posibilita tanto el análisis individual como la obtención de puntuaciones globales.

El cuestionario fue sometido a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos. El primer paso fue asegurar la calidad de los éstos, para lo cual se aplicó el coeficiente de competencia experta (Cabero y Barroso, 2013), seleccionado un total de 10 expertos. Y posteriormente se aplicó el Cálculo de validez de Contenido (IVC) de Lawshe (1975) con un valor IVC de 0.9, considerado como suficiente en función del número de expertos que validan.

El cálculo de la fiabilidad se hizo aplicando el coeficiente alfa de Cronbach arrojando un dato de ,890.

Asimismo, se la aplicó la prueba KMO con un dato de ,806 para un nivel de significatividad de ,000.

En este artículo se hace referencia al bloque del cuestionario que se focaliza en el apartado de formación y actualización de los profesionales, compuesto por 6 ítems (del total de 33 que componen el cuestionario completo).

Para estas 6 preguntas el coeficiente alfa de Cronbach tiene un valor de ,0806. manteniendo los valores de KMO.

Todos los datos técnicos del cuestionario se incluyen en la tesis doctoral inédita realizada por la autora y dirigida por el coautor del artículo.

Antes de su distribución, el cuestionario fue precodificado con el fin de garantizar su coherencia y claridad. Se aplicó en modalidad autoadministrada, lo que permitió a los participantes completarlo de forma autónoma siguiendo las instrucciones previamente indicadas.

3. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las encuestas realizadas a los profesionales educativos sobre su formación y preparación para llevar a cabo prácticas inclusivas. Las tablas muestran las percepciones de los encuestados sobre la adecuación de su formación, su compromiso con la formación continua en inclusión, y la preparación relativa entre los profesionales especializados y los maestros de aula ordinaria.

En la Tabla 1, observaremos los datos correspondientes a la pregunta sobre si la formación es la adecuada para llevar a cabo prácticas inclusivas. Los datos que obtenemos son los siguientes:

Tabla 1. Mi formación, es la adecuada para llevar a cabo prácticas inclusivas

	N	%
Totalmente en desacuerdo	9	3,8
En desacuerdo	10	4,2
Ligeramente de acuerdo	57	23,9
De acuerdo	107	45,0
Totalmente de acuerdo	55	23,1
Total	238	100,0

Fuente: datos investigación.

Respecto a los datos extraídos de la pregunta “Mi formación es la adecuada para llevar a cabo prácticas inclusivas”, los resultados revelan que la mayoría de los encuestados consideran que su formación es adecuada para llevar a cabo prácticas inclusivas.

En la Tabla 2 podemos ver los datos de esta pregunta:

Tabla 2. Me estoy formando constantemente para favorecer la inclusión.

	N	%
Totalmente en desacuerdo	10	4,2 %
En desacuerdo	11	4,6 %
Ligeramente de acuerdo	22	9,2 %
De acuerdo	64	26,9 %
Totalmente de acuerdo	131	55,0 %
Total	238	100,0

Fuente: datos investigación

En cuanto a la pregunta “Me estoy formando constantemente para favorecer la inclusión”, la mayoría creen que se están formando constantemente.

Respecto a la preparación que poseen estos profesionales veremos los datos en la tabla 3 (en pág. sig.). Destacan los resultados de los datos extraídos de la pregunta “Los profesionales que trabajamos con este colectivo estamos más preparados para atenderlos que los maestros del aula ordinaria”, donde la mayoría de los encuestados consideran que están más preparados para atender las NEE del alumnado.

Tabla 3. Los profesionales que trabajamos con este colectivo estamos más preparados para atenderlos que los maestros del aula ordinaria

	N	%
Totalmente en desacuerdo	2	,8
En desacuerdo	3	1,3
Ligeramente de acuerdo	36	15,1
De acuerdo	67	28,2
Totalmente de acuerdo	130	54,6
Total	238	100,0

Fuente: datos investigación

Seguimos con la Tabla 4, cuestionándonos si formarse en la inclusión educativa es un gasto necesario. Los datos se presentan a continuación:

Tabla 4. Es un gasto necesario formarse para la inclusión educativa

	N	%
Totalmente en desacuerdo	9	3,8
En desacuerdo	1	,4
Ligeramente de acuerdo	9	3,8
De acuerdo	11	4,6
Totalmente de acuerdo	208	87,4
Total	238	100,0

Fuente: datos investigación

Del mismo modo, en la pregunta “Es un gasto necesario formarse para la inclusión educativa” encontramos un porcentaje muy elevado de las respuestas que consideran que formarse para la inclusión educativa es un gasto necesario y tan solo el 8 % tienen dudas al respecto o discrepan del resto.

A continuación, en la Tabla 5, nos preguntamos si la formación permanente favorece las mejoras en los procesos inclusivos. A través de los siguientes datos se muestran los datos obtenidos:

Tabla 5. La formación permanente favorece las mejoras en los procesos inclusivos

	N	%
Totalmente en desacuerdo	1	,4
En desacuerdo	4	1,7
Ligeramente de acuerdo	1	,4
De acuerdo	10	4,2
Totalmente de acuerdo	222	93,3
Total	238	100,0

Fuente: datos investigación

En la pregunta “La formación permanente favorece las mejoras en los procesos inclusivos” encontramos el número más elevado de las respuestas, contando con un total de 97,5 % donde los profesionales consideran que la formación permanente podría favorecer las mejoras en los procesos.

En la Tabla 8, observaremos si la formación en materia inclusiva favorece la convivencia en las aulas. Los datos que obtenemos son los siguientes:

Tabla 6. La formación en materia inclusiva favorece la convivencia en las aulas

	N	%
Totalmente en desacuerdo	10	4,2
En desacuerdo	10	4,2
Ligeramente de acuerdo	53	22,3
De acuerdo	60	25,2
Totalmente de acuerdo	105	44,1
Total	238	100,0

Fuente: datos investigación

La pregunta “La formación en materia inclusiva favorece la convivencia en las aulas” más de la mitad de los encuestados consideran que la formación en inclusión de los profesionales favorece la convivencia en las aulas.

3.1. Estudio comparativo dentro del factor Formación del profesional

A continuación, en las Tablas 7, 8 y 9, observaremos los datos correspondientes a la categoría “Formación del profesional” sobre si la formación es la adecuada para llevar a cabo prácticas inclusivas. Mediante la prueba t-Student obtuvimos los siguientes datos en función del género, la ubicación y la titularidad del centro:

- a. En primer lugar, se realizó una comparación utilizando la prueba t-Student para establecer las posibles diferencias en la percepción sobre la “Formación del profesional” *entre los géneros masculino y femenino*. Como se aprecia en la tabla 9, los resultados revelan que hubo diferencias significativas en tres de las preguntas relacionadas con la formación para la inclusión educativa.

Las diferencias significativas encontradas en las preguntas anteriores sugieren en primer lugar, que existe una disparidad en la percepción de la constancia en la formación entre hombres y mujeres, en segundo lugar, indican que los participantes de género masculino y femenino difieren en su opinión sobre la necesidad de invertir en formación

para la inclusión educativa y por último, sugiere que hay variabilidad en la percepción sobre el impacto de la formación continua en la mejora de los procesos inclusivos entre hombres y mujeres.

Las diferencias significativas encontradas en las preguntas anteriores sugieren, en primer lugar, que existe una disparidad en la percepción de la constancia en la formación entre hombres y mujeres; en segundo lugar, indican que los participantes de género masculino y femenino difieren en su opinión sobre la necesidad de invertir en formación para la inclusión educativa; y, por último, sugieren que hay variabilidad en la percepción sobre el impacto de la formación continua en la mejora de los procesos inclusivos entre hombres y mujeres.

Asimismo, se identificaron diferencias significativas en función de la titularidad del centro educativo, siendo los profesionales de los centros concertados quienes presentan una percepción más positiva respecto a su formación y preparación para afrontar los desafíos de la inclusión, en comparación con sus colegas de centros públicos y privados.

Tabla 7. T-Student en función del género

Pregunta	Sig.
Me estoy formando constantemente para favorecer la inclusión	,002
Es un gasto necesario formarse para la inclusión educativa	,000
La formación permanente favorece las mejoras en los procesos inclusivos	,002

Fuente: datos de investigación

Tabla 8. T-Student en función de la ubicación de los centros "Urbano o Rural"

Pregunta	Sig.
La formación permanente favorece las mejoras en los procesos inclusivos	,001

Fuente: datos de investigación

- b. Asimismo, se llevó a cabo una comparación mediante la prueba t-Student en muestras independientes para analizar las posibles diferencias en la percepción sobre la “Formación del profesional” *entre los centros educativos ubicados en entornos urbanos y rurales*. Los resultados revelaron diferencias significativas en una de las preguntas relacionadas con el área de formación.

Este hallazgo sugiere que existe una discrepancia en la percepción sobre el impacto de la formación continua en la mejora de los procesos inclusivos entre los centros educativos

ubicados en entornos urbanos y rurales. La diferencia es estadísticamente significativa ($p = .001$), y la media más alta corresponde a los centros rurales ($M = 5.00$), frente a los centros urbanos ($M = 4.86$), lo que indica que esta percepción es más favorable en los centros rurales.

- c. Por otro lado, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para comparar las percepciones sobre la formación del profesional en función de la titularidad del centro educativo, diferenciando entre los centros públicos, privados y privados concertados. Los resultados mostraron diferencias significativas en tres preguntas relacionadas con el área de formación.

Tabla 9. Prueba de ANOVA en función de la titularidad del centro educativo

Pregunta	Sig.
Me estoy formando constantemente para favorecer la inclusión	,000
Los profesionales que trabajamos con este colectivo estamos más preparados para atenderlos que los maestros del aula ordinaria	,002
Me intereso por la inclusión del alumnado con NEE	,000

Fuente: datos de investigación

Los resultados nos indican que hay variabilidad en la percepción de la constancia en la formación entre los profesionales de centros públicos, privados y privados concertados. Estos últimos, son los que mejor preparados se consideran. Por otro lado, se observan discrepancias en la percepción de la preparación profesional entre los diferentes tipos de centros educativos, los profesionales de los centros públicos se consideran más preparados que los demás. Asimismo, hay diferencias en el nivel de interés por la inclusión entre los profesionales de los distintos tipos de centros, los hombres consideran que se interesan más por la inclusión del alumnado.

Tras el análisis de los resultados se destacan varios aspectos clave. En primer lugar, los profesionales de apoyo educativo consideran que tienen la formación adecuada para atender las necesidades educativas del alumnado y se mantienen en constante actualización para mejorar en este aspecto. En segundo lugar, creen que están mejor preparados que los maestros del aula ordinaria para atender a este alumnado y se interesan por la inclusión del alumnado con NEE. Por último, consideran que su formación en materia inclusiva beneficia al alumnado, mejorando así la convivencia en las aulas.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de nuestro estudio indican que, aunque los profesionales de apoyo están comprometidos con la inclusión, su formación necesita ser más práctica y contextualizada. Es esencial revisar los programas de formación docente para incluir competencias inclusivas y promover modelos de formación continua basados en la práctica reflexiva y la colaboración.

La formación continua es valorada positivamente por los profesionales de apoyo, especialmente cuando se orienta a la práctica y se basa en metodologías activas, tal como lo expone el estudio de Álvarez-Rementería et al., (2024).

Sin embargo, en algunos estudios se ha visto que los profesionales de apoyo perciben que su formación inicial en inclusión fue limitada y centrada en aspectos teóricos, con escasa conexión con la práctica real en las aulas (García-García et al., 2020). Asimismo, señalan la necesidad de formación en estrategias prácticas, adaptación curricular, trabajo colaborativo y gestión de la diversidad en el aula (Rojo Ramos, 2023).

Esta falta de formación (Anderson-Levitt y Gardiner, 2021) en educación inclusiva supone una barrera significativa para la inclusión del alumnado en el aula. Asimismo, la carencia de capacitación lleva a que muchos profesionales mantengan actitudes predominantemente negativas (Leonard y Smyth, 2022) o neutrales hacia la inclusión del alumnado con NEE en la educación general, a diferencia de aquellos que sí han recibido una formación adecuada.

En este sentido, estudios como los de Koutrouba et al. (2008), Fernández y Tadeu (2019), Krischler y Pit-ten (2020), y Leonard y Smyth (2022) respaldan esta afirmación, revelando que los profesionales con una formación adecuada están mejor capacitados para atender y desarrollar prácticas educativas efectivas para el alumnado con NEE.

Del mismo modo, el estudio de Eliana (2015) concluye que es fundamental que tanto los docentes como quienes se están formando para serlo adquieran conocimientos en todas las áreas necesarias. Esto les permitirá implementar metodologías innovadoras y atender adecuadamente la diversidad presente en las aulas, promoviendo una línea de trabajo común. Además, resulta imprescindible que el profesorado brinde apoyo a los estudiantes con NEE y陪伴e a sus familias, ayudándolas a enfrentar el temor y la incertidumbre que pueden surgir ante los diagnósticos de trastornos o síndromes en sus hijos e hijas.

En cambio, el estudio de Gómez-Marí et al., (2023) considera que tener una mayor formación no quiere decir que siempre modifica las actitudes de los profesionales, sino que, la

participación en cursos específicos sobre educación inclusiva solo mejora la autoeficacia de los docentes/profesionales.

Como limitaciones del estudio podríamos decir que hay muchas investigaciones sobre docentes, sin embargo, hay muy poca información sobre los profesionales de apoyo como los Intérpretes de Lengua de Signos y los Técnicos en Integración Social. Futuras investigaciones deberían profundizar en cómo la colaboración entre perfiles (docentes de aula, TIS, ILS) influye en la inclusión del alumnado con NEE.

5. CONCLUSIONES

El análisis de los resultados revela una percepción mayoritariamente positiva por parte de los profesionales de apoyo educativo respecto a su formación (García-García et al., 2020) para implementar prácticas inclusivas. La mayoría considera que su formación es adecuada y que se encuentran en constante proceso de actualización, lo cual demuestra un alto grado de compromiso profesional con la mejora continua en este ámbito.

Asimismo, se evidencia una percepción compartida de que estos profesionales están mejor preparados que los docentes del aula ordinaria para atender al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Este dato sugiere una posible brecha formativa entre los distintos perfiles profesionales que intervienen en los procesos de inclusión educativa (Arnáiz, 2019).

Por otro lado, aunque existe un fuerte consenso sobre la importancia y necesidad de la formación permanente para favorecer la inclusión y la convivencia en las aulas, se constata que los docentes de aula ordinaria carecen, según la mayoría de los encuestados, de los recursos necesarios para atender adecuadamente al alumnado con NEE (Rojo Ramos, 2023). Este hallazgo pone de manifiesto la necesidad de reforzar no solo la formación docente, sino también los medios materiales y humanos disponibles en los centros.

Además, los análisis comparativos (t-Student y ANOVA) muestran diferencias significativas en función del género, la ubicación del centro (urbano/rural) y su titularidad (público, privado o concertado). En particular, se identifican discrepancias en la percepción sobre la constancia en la formación, la preparación relativa frente a los docentes de aula ordinaria y el interés por la inclusión. Estos resultados sugieren que el contexto institucional y las características sociodemográficas influyen en la percepción profesional sobre la inclusión educativa.

En conjunto, los datos respaldan la necesidad de fortalecer tanto la formación inicial como la formación continua en materia de inclusión, y de garantizar el acceso equitativo a dicha formación en todos los contextos educativos. Del mismo modo, es prioritario dotar a los centros de los recursos necesarios para que la inclusión educativa no dependa exclusivamente de la motivación personal del profesional, sino que sea una práctica estructurada, compartida y sostenida institucionalmente.

Por tanto, los hallazgos de este estudio refuerzan la necesidad de transitar hacia modelos de formación más prácticos, colaborativos y contextualizados, que capaciten efectivamente a los profesionales para afrontar los desafíos de una educación inclusiva (Leonard y Smyth, 2022).

REFERENCIAS

- Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución A/RES/70/1. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/agenda-2030/>
- Álvarez-Rementería, M., Darretxe, L., y Arandia, M. (2024). La formación continua del profesorado para la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(2). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/795/0>
- Anderson-Levitt, K., & Gardinier, M. P. (2021). Introduction contextualising global flows of competency-based education: polysemy, hybridity and silences. *Comparative Education*, 57(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1852719>
- Arnáiz-Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación educativa*, 6(9), 41-51.
- Arnáiz-Sánchez, P., & Caballero, M. (2020). Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas como Medida Específica de Atención a la Diversidad. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 191-210.
- Cabero-Almenara, J. & Barroso-Osuna, J._. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, vol. 7, núm. 2, pp. 11-22.
- Constitución Española de 1978. Congreso de los Diputados. (1978). *Constitución Española de 1978*. Boletín Oficial del Estado (BOE) núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Dankhe, Gordon L. (1986). Investigación y comunicación. McGraw Hill. Madrid (España).

Eliana Rodillo, B. (2015) Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en adolescentes. *Science direct*, 26(1). 52-59.

Fernández B, J.M & Tadeu, P. (2019). TIC y Diversidad Funcional: barreras para la formación del profesorado en la comunidad autónoma de Castilla y León (España). *Journal of Education*, 7(1), 31-45.

Fidias G. A. (2012). El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. Editorial Episteme.

Figueredo Canosa, V., & Ortíz Jiménez, L. (2019). La formación inicial del profesorado español para educación inclusiva. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, 25. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3909>

García-García, F. J., López-Torrijo, M., y Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de Educación Secundaria: Los programas españoles. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 270-293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085>

Gómez-Marí, I., Pastor-Cerezuela, G., y Tárraga-Mínguez, R. (2023). Análisis del impacto de un curso de formación sobre educación inclusiva en las actitudes y la autoeficacia de futuros docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 165-176. <https://doi.org/10.6018/reifop.558021>

González-Rojas, Y. & Triana-Fierro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. doi:10.5294/edu.2018.21.2.2

Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P. (2010). Metodología De La Investigación. México. Editorial McGrawHill.

Hurtado de Barrera, J. (2010). Metodología De La Investigación, Guía Para La Comprensión Holística De La Ciencia. Caracas, Venezuela. ISBN: 9789806306660

Koutrouba, K., Vamvakari, M., y Theodoropoulos, H. (2008). SEN Students' Inclusion in Greece: Factors Influencing Greek Teachers' Stance. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 413-421.

- Krischler, M., & Pit-ten Cate, I. M. (2020). Inclusive Education in Luxembourg: Implicit and Explicit Attitudes toward Inclusion and Students with Special Educational Needs. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 597-615. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1474954>
- Lawshe C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*. 28(4), 563-575
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Jefatura del Estado. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), que modifica la LOE. Jefatura del Estado. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- León Guerrero, M. J. (1999). La formación del profesorado para una escuela para todos: un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en Educación Primaria y en Educación Especial de las universidades españolas. *Profesorado*, 3(2), 11-38.
- Leonard, N. M., & Smyth, S. (2022). Does Training Matter? Exploring Teachers' Attitudes towards the Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Education in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 737-751. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>
- Muntaner-Guasp, J. J., Bartomeu Mut-Amengual, B., y Pinya-Medina, C. (2022). Las metodologías activas para la implementación de la educación inclusiva. *Educare*, 26(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8256978>
- Pérez-Escoda, N.; Filella, G.; Alegre, A.; Bisquerra, R. (2017). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electron. J. Res. Educ. Psychol.*, 10, 1183-1208. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530>.
- Rojo Ramos, J. (2023). Análisis de la formación docente en inclusión educativa en una muestra de maestros de Educación Infantil de Extremadura. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(2). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/805>
- Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., y Jenaro Río, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa*, 18(78), 115-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300115&lng=es&tlang=es.

UNESCO. (1994). Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca: España.

UNESCO. (2023). 250 millones de niños sin escolarizar: Lo que debemos saber acerca de los datos recientes de la UNESCO sobre la educación.

Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de educación*, 4(4), 37-45.