



2026, Vol. 13, No. 1.

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2026.13.1.12740>

Explorando la inclusión: Creencias y concepciones de la comunidad educativa

Exploring inclusion: Beliefs and conceptions of the educational community

Romy Ure-de-Oliveira *  <https://orcid.org/0009-0005-9915-3895>

Enrique Bonilla-Algovia *  <https://orcid.org/0000-0003-1667-1880>

* Universidad a Distancia de Madrid - udim: <https://www.udima.es>

Madrid – España

Resumen

La inclusión educativa, entendida como el derecho de todo el alumnado a participar plenamente en la educación, implica reconocer y valorar la diversidad, así como promover transformaciones en los sistemas educativos. El presente estudio tuvo como objetivo examinar las creencias y concepciones sobre la inclusión de distintos miembros de la comunidad educativa. Se adoptó un enfoque cualitativo de carácter transversal, con una muestra de 89 participantes de las comunidades autónomas de Madrid y Castilla-La Mancha (España), entre los que se incluyeron docentes en ejercicio, docentes en formación, orientadores educativos y miembros de equipos directivos. La recogida de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión, y su análisis permitió identificar una notable diversidad en la conceptualización de la inclusión. Los resultados pusieron de manifiesto dos perspectivas principales: una visión amplia, centrada en la valoración de la diversidad y la participación de todo el alumnado, y una visión restringida, focalizada en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. También se observó que, aunque la inclusión es reconocida como un principio fundamental y ético, su implementación práctica se ve limitada por factores estructurales, percibiéndose más como un ideal que como una realidad consolidada. Estos hallazgos destacan la importancia de comprender las creencias y concepciones de la comunidad educativa para favorecer el desarrollo de prácticas inclusivas más efectivas.

Palabras clave: educación inclusiva; creencias y concepciones; entorno educativo; cambio educativo; investigación cualitativa

Abstract

Educational inclusion, understood as the right of all pupils to participate fully in education, involves recognising and valuing diversity, as well as promoting changes within education systems. The aim of this study was to examine the beliefs and conceptions regarding inclusion held by different members of the educational community. A cross-sectional qualitative approach was adopted, with a sample of 89 participants from the autonomous communities of Madrid and Castilla-La Mancha (Spain), including practising teachers, trainee teachers, educational counsellors and members of school management teams. Data collection was carried out through semi-structured interviews and focus groups, and the analysis revealed a notable diversity in the conceptualisation of inclusion. The results highlighted two main perspectives: a broad view, centred on the valuing of diversity and the participation of all pupils, and a narrow view, focused on pupils with specific educational support needs. It was also observed that, although inclusion is recognised as a fundamental and ethical principle, its practical implementation is limited by structural factors, and it is perceived more as an ideal than as an established reality. These findings emphasise the importance of understanding the beliefs and perceptions of the educational community to promote more effective inclusive practices.

Keywords: inclusive education; beliefs and conceptions; educational environment; educational change; qualitative research

Introducción

En la actualidad la educación inclusiva se ha consolidado como un principio fundamental de los sistemas educativos modernos que buscan crear entornos educativos más accesibles e inclusivos (Booth y Ainscow, 2000; Mitchell, 2015; Naranjo et al., 2024). Sin embargo, a lo largo de las últimas décadas, este concepto ha evolucionado significativamente, generando un amplio debate en torno a su significado y aplicación. La variedad de posturas teóricas y contextuales ha contribuido a la construcción de definiciones diversas, que reflejan tanto la complejidad del fenómeno como la riqueza de perspectivas desde las que se aborda.

Tal como señaló Camilloni (2008), existen múltiples maneras de entender la inclusión, tantas como enfoques y propuestas se han formulado al respecto. No obstante, diversos autores e instituciones coinciden en concebir la inclusión como un proceso dinámico y continuo cuyo propósito es garantizar la participación y el desarrollo de todo el alumnado, (Ainscow et al., 2013; UNESCO 2009; 2020). Desde una perspectiva ampliamente compartida en la literatura especializada, la inclusión se define como un derecho esencial vinculado a la participación equitativa de todo el alumnado en la vida escolar, con el propósito de eliminar las barreras que impiden la igualdad de oportunidades (Ainscow, 2007; Arnaiz-Sánchez, 2019; Moreno-Tallón y Muntaner, 2025; Simón y Echeita, 2013). En consonancia con ello, Echeita y Ainscow (2011) afirman que la inclusión implica un marco conceptual que integra diversos elementos como el proceso, el ámbito sociocultural, la equidad y las intervenciones políticas, y exige una transformación profunda de los sistemas educativos para atender de forma efectiva la diversidad del alumnado.

En la transformación de los sistemas educativos hacia modelos más inclusivos, la figura del profesorado adquiere un papel fundamental al constituirse como un agente esencial en dichos procesos (Fernández-Batanero, 2013; Pérez y Vigo, 2022). Su labor resulta determinante en la construcción de entornos escolares inclusivos, capaces de promover una cultura de respeto, colaboración y equidad. El docente no puede entenderse únicamente como un transmisor de conocimientos, sino como un facilitador del aprendizaje y mediador de la convivencia dentro del aula. En consecuencia, se convierte en un agente clave en la consolidación de la inclusión educativa y en la renovación del sistema escolar, dado que es quien tiene la capacidad de detectar, interpretar y reducir las barreras que dificultan el acceso al aprendizaje de todo el alumnado (Royo et al., 2019). Ahora bien, para que este papel transformador pueda materializarse de manera efectiva, resulta imprescindible comprender sus creencias y concepciones que sobre la inclusión.

Las creencias y concepciones del profesorado constituyen un fenómeno complejo y multidimensional (Valenzuela et al., 2025), estrechamente vinculadas con diversos factores, entre los que destacan su formación académica, sus saberes profesionales y sus sistemas de creencias entre los que destacan su formación académica, sus saberes profesionales y sus sistemas de creencias, manifestándose en su desempeño docente y en las dinámicas del aula y, por lo tanto, se consideran un elemento primordial que guía sus prácticas docentes (Kim et al., 2013; Prestridge, 2012; Simarra y Cuartas, 2017). Por ello, la manera en que cada docente comprende y actúa en su contexto educativo está profundamente influida por su visión del mundo y su forma particular de entender la enseñanza y el aprendizaje (Simarra y Cuartas, 2017). Desde esta perspectiva, las actitudes sociales del profesorado hacia la inclusión pueden reorganizar sus creencias sobre la diversidad y orientar directamente sus prácticas en el aula (Fonseca-Janes y Omote, 2015). A lo largo de los años, diversos estudios han resaltado la relevancia de analizar las representaciones sociales y las conceptualizaciones que los docentes en activo y en formación construyen en torno a la educación inclusiva, la discapacidad y las necesidades educativas, dado que dichas concepciones influyen de manera directa en sus prácticas pedagógicas y en la creación de entornos educativos equitativos (Espinosa y Valdebenito, 2016; García-Barrera, 2017; Gutiérrez y Martínez, 2020; Muñoz-Rey, 2021; Rojas, 2017; Talou et al., 2010). No obstante, cuando se trata de la conceptualización específica del término “inclusión”, el número de investigaciones resulta más limitado.

Existen algunos estudios, tanto a nivel nacional como internacional, que han abordado esta cuestión analizando las concepciones del profesorado en ejercicio y en formación acerca del significado inclusión (Domingo-Martos, 2021; Gajardo y Torrego, 2020; Pesaresi y Bruno, 2023; Sebastián-Heredero y de Mattos, 2020). En el ámbito nacional, Gajardo y Torrego (2020) consultaron a maestros en formación y a docentes de educación primaria en sus primeros años de ejercicio profesional acerca de las representaciones sociales sobre la inclusión. Los resultados pusieron de manifiesto que la inclusión educativa sigue vinculada a una visión tradicional y parcial del concepto, centrada en la atención a determinados grupos considerados “diferentes”. La totalidad de las personas entrevistadas hizo referencia a experiencias personales o profesionales de exclusión, lo que evidencia que el significado que atribuyen a la inclusión aún se construye desde la memoria de la segregación. Asimismo, el concepto de inclusión se vinculaba con nociones como aceptación, tolerancia, diversidad, acompañamiento y cultura, entre otras. En una línea similar, Domingo-Martos (2021) concluyó que, en términos generales, los docentes definen la inclusión desde una perspectiva positiva, asociando su conceptualización con nociones como justicia social, igualdad, convivencia y sentido de pertenencia.

En el plano internacional, [Sebastián-Heredero y De Mattos \(2020\)](#) exploraron las concepciones sobre la inclusión de docentes de dos centros educativos de Brasil. Los resultados evidenciaron que el profesorado mostraba una comprensión clara de la inclusión como término, la asimilación de sus principios filosóficos y de derechos, así como una visión orientada hacia la transformación social; sin embargo, persistían enfoques parciales centrados en la integración y la percepción de la inclusión como un proceso aún en desarrollo. Por su parte, [Pesaresi y Bruno \(2023\)](#), con el objetivo de conocer los significados compartidos del término inclusión educativa, realizaron una consulta a docentes de educación secundaria mediante un cuestionario, en el que se les solicitó mencionar cinco palabras asociadas al concepto. Los resultados mostraron que los términos más frecuentes fueron diversidad, derecho, igualdad y oportunidad.

Por todo ello, este estudio tiene como objetivo principal analizar las creencias y concepciones sobre la inclusión presentes entre los distintos miembros de la comunidad educativa (docentes en activo y en formación de las etapas de Educación Primaria y Secundaria, orientadores educativos y miembros de equipos directivos de las mismas etapas).

Método

Diseño

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque metodológico cualitativo de corte transversal, empleando entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión como técnicas principales. Se optó por integrar métodos cualitativos, ya que posibilitan un acercamiento y una inmersión en las percepciones y experiencias de la comunidad educativa, particularmente valiosas para el análisis de problemáticas de carácter social y educativo ([Flick, 2015](#)). El estudio se desarrolló mediante análisis temático de carácter predominantemente inductivo, dado que se buscó identificar patrones y significados emergentes directamente de los datos, sin imponer categorías preconcebidas ([Palmett-Urzola, 2020](#)).

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 89 personas procedentes de las comunidades autónomas de Madrid y Castilla-La Mancha. Participaron 59 mujeres y 30 hombres, con una edad media de 32.7 años ($DT = 12.8$), que correspondían a diferentes perfiles del ámbito educativo (véase Tabla 1): 43 docentes en ejercicio de Educación Primaria y Secundaria, 39 futuros/as docentes en formación para estas etapas, 5 profesionales de la orientación educativa y 2 miembros de equipos directivos. Para la selección de la muestra se empleó un muestreo intencional no probabilístico. La participación de los

docentes en formación se obtuvo mediante la solicitud de colaboración a alumnado universitario de diferentes instituciones de educación superior, mientras que la participación de los docentes y orientadores en activo se gestionó a través del contacto directo y la difusión mediante redes profesionales.

Se llevaron a cabo un total de 13 grupos de discusión y 7 entrevistas semiestructuradas. Los grupos de discusión estuvieron formados por docentes en formación y en activo de ambas etapas educativas, mientras que las entrevistas fueron realizadas a orientadores educativos y miembros de equipos directivos. Cada grupo de discusión contó con entre 5 y 8 miembros, cantidad considerada adecuada para fomentar el intercambio de ideas profundas y temas complejos (Creswell y Poth, 2018).

Tabla 1

Personas que participaron en las entrevistas y en los grupos de discusión

Entrevistas	Sexo	Tipo de Centro	Etapas educativas
Orientadores/es educativos/as			
EOE. 1	Mujer	Público	Primaria
EOE. 2	Mujer	Público	Secundaria
EOE. 3	Mujer	Público	Secundaria
EOE. 4	Varón	Público	Primaria
EOE. 5	Varón	Concertado	Secundaria
Equipos directivos			
EED. 1	Mujer	Público	Primaria
EED. 2	Varón	Concertado	Secundaria
Grupos de discusión	Sexo	Etapas educativas	<i>n</i>
Docentes en formación			
GD. 1	Mujeres y varones	Primaria	8
GD. 2	Mujeres y varones	Primaria	7
GD. 3	Mujeres y varones	Primaria	6
GD. 4	Mujeres y varones	Secundaria	6
GD. 5	Mujeres y varones	Secundaria	6
GD. 6	Mujeres y varones	Secundaria	6
Docentes en activo			
GD. 7	Mujeres y varones	Primaria	7
GD. 8	Mujeres y varones	Primaria	6
GD. 9	Mujeres y varones	Primaria	5
GD. 10	Mujeres y varones	Secundaria	8
GD. 11	Mujeres y varones	Secundaria	5
GD. 12	Mujeres y varones	Secundaria	7
Docentes especialistas (PT y AL)			
GD. 13	Mujeres y varones	Primaria	5

Nota: EOE: entrevista a orientador/a educativo/a; EED: entrevista a equipo de dirección; GD: grupo de discusión; PT: Pedagogía terapéutica; AL: Audición y lenguaje.

Instrumentos

La recogida de datos se realizó en un único momento temporal, empleando como técnicas las entrevistas y los grupos de discusión. El equipo investigador diseñó un guion semiestructurado organizado en bloques temáticos que definían los ejes centrales de la investigación sin establecer un orden rígido, lo que permitió flexibilidad y la aparición espontánea de aportaciones. Los temas abordados fueron: (1) concepto y significado de la inclusión educativa; (2) estrategias para atender la diversidad en el aula o en la futura práctica docente; (3) percepción sobre la formación recibida; (4) necesidades formativas para avanzar en prácticas inclusivas; (5) barreras y desafíos; (6) rol de la comunidad educativa; y (7) potencial de la tecnología como recurso para la inclusión.

Se utilizaron grupos de discusión con el profesorado en activo y en formación para favorecer la interacción y la construcción colectiva de significados, recogiendo la diversidad de experiencias del colectivo. Los grupos de discusión posibilitaron reconocer y comprender las opiniones, preocupaciones y dificultades de quienes participaron mediante el intercambio de diálogo (Barbour, 2013). Por otra parte, se realizaron entrevistas individuales con orientadores y miembros de equipos directivos por su mirada técnica y estratégica sobre la atención a la diversidad. Este formato permitió profundizar en discursos expertos y abordar cuestiones institucionales o sensibles que no aflorarían en un contexto grupal.

Procedimiento

Las entrevistas y los grupos de discusión fueron realizados por una persona investigadora con experiencia en metodología cualitativa, sin relación previa con quienes participaron en el estudio, quienes conocían previamente los objetivos de la investigación. La recolección de información se llevó a cabo de forma virtual a través de la plataforma Zoom, donde la persona investigadora asumió un rol de orientación, guiando el desarrollo de las sesiones y facilitando la participación de las personas participantes. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 60 minutos y fue grabada y posteriormente transcrita de forma literal para su análisis. La participación fue voluntaria y se garantizó el anonimato de las personas participantes mediante el uso de códigos alfanuméricos. Antes de cada sesión se obtuvo el consentimiento informado, incluyendo la autorización para el uso de las grabaciones. Las sesiones se desarrollaron en salas virtuales con acceso restringido y las grabaciones se almacenaron en dispositivos seguros, accesibles únicamente para el equipo investigador. El estudio fue aprobado por el Comité Ético de Investigación y Docencia de la Facultad de Educación de la Universidad (código JL20240723), conforme a los principios éticos de la investigación científica.

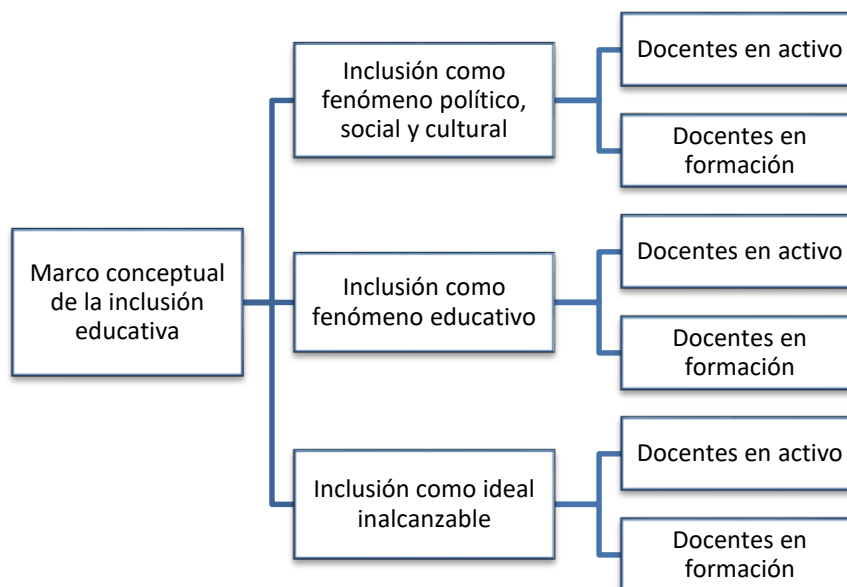
Análisis de datos

Las sesiones fueron transcritas de manera literal, constituyendo el corpus de análisis. Las transcripciones se realizaron siguiendo el criterio *verbatim*, es decir, registrando palabra por palabra lo expresado por las personas participantes, sin introducir correcciones gramaticales ni modificaciones de estilo, con el fin de preservar la fidelidad y autenticidad del discurso (Amezcuá, 2022). En este sentido, la unidad de análisis estuvo conformada por segmentos textuales con sentido completo relacionados con el fenómeno de estudio.

El procesamiento y organización de los datos se realizó con el apoyo del software ATLAS.ti (versión 25). El proceso analítico se desarrolló en varias etapas. En primer lugar, se llevó a cabo una lectura exhaustiva de las transcripciones para la familiarización con los datos. Posteriormente, se realizó una codificación abierta inicial, generando códigos descriptivos que posteriormente fueron agrupados progresivamente en categorías mediante un análisis orientado a identificar patrones y relaciones conceptuales. Este proceso dio lugar a tres categorías principales: (1) inclusión como fenómeno político, social y cultural; (2) inclusión como fenómeno educativo; y (3) inclusión como ideal inalcanzable (ver figura 1).

Figura 1

Matriz de categorías y perfiles



Para fortalecer el rigor metodológico, la codificación de los datos se realizó de manera independiente por dos miembros del equipo investigador, utilizando un libro de códigos previamente

consensuado. Esta estrategia de triangulación permitió comparar y contrastar ambas interpretaciones para aumentar la credibilidad y consistencia de los hallazgos. Las discrepancias surgidas durante la codificación se discutieron hasta alcanzar consenso, y la saturación de la información se evaluó de forma continua a lo largo del proceso analítico. La credibilidad del estudio se garantizó mediante la aplicación de los criterios de la lista COREQ (Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research), asegurando un reporte sistemático y transparente. Los resultados se presentan mediante citas textuales de las personas participantes, incluyendo tanto temas principales como casos discrepantes.

Con el objetivo de mantener el anonimato de las personas participantes, se utilizó un sistema de codificación en los datos primarios (*verbatim*s) que indicaba el número de grupo de discusión (GD) o entrevista a Orientadores/as educativos/as (EOE) o a Equipos directivos (EED), seguido del sexo (M o V) y un número identificador que reemplaza su nombre. Por ejemplo: GD13.M.3, EOE.4. (véase Tabla 1). Además, se emplearon corchetes para incluir aclaraciones o notas del equipo investigador.

Resultados

Inclusión como fenómeno político, social y cultural

Docentes en activo

Los docentes en activo conciben la inclusión como un fenómeno político, social y cultural, vinculado con el derecho de todas las personas a acceder, en condiciones de igualdad, a los recursos, oportunidades y espacios de participación valorados por la sociedad. Desde esta mirada, la inclusión trasciende el ámbito estrictamente educativo y se entiende como un proceso colectivo y transformador, orientado a garantizar la justicia social, la equidad y el reconocimiento de la diversidad en todas las dimensiones de la vida pública. Los discursos que reflejan esta visión, aunque puedan enmarcar el plano educativo, destacan el carácter dinámico, relacional y político de la inclusión, subrayando su papel en la construcción de comunidades más democráticas, participativas y cohesionadas, donde la pertenencia y el acceso equitativo se materializan tanto en las políticas como en las prácticas cotidianas.

Es la capacidad o la posibilidad que tiene cualquier persona, miembro de una sociedad, de acceder a todos los recursos y oportunidades, materiales e inmateriales, valorados socialmente en una determinada época. (EOE.4.H)

La inclusión es un concepto social y dinámico que se va ajustando a los cambios de la sociedad, hoy en día lo relacionaría con participación equitativa. (GD12.H.7)

La inclusión significa que todas las personas, sin importar si tienen alguna discapacidad, su género o su origen, puedan formar parte de la sociedad, participar en ella, aportar y también beneficiarse de todo lo que ofrece. (GD8.H.4)

De primeras, me viene pensar que es sinónimo de pertenecer o estar dentro de algo; la sociedad, por ejemplo. (GD10.M.2)

Docentes en formación

Los docentes en formación de ambas etapas educativas destacan la estrecha relación entre inclusión y no discriminación, subrayando que ambos conceptos comparten un fundamento común basado en el respeto y la igualdad. Para estos miembros de la comunidad educativa, la inclusión implica la eliminación de cualquier forma de exclusión o diferenciación negativa, promoviendo entornos donde todas las personas sean valoradas y tratadas con equidad, independientemente de sus características personales, sociales o culturales.

La inclusión es no hablar de razas o de diferencias que es muy difícil con la sociedad en la que vivimos. (GD6.M.5)

La inclusión [es] pues estar como todos juntos en algún sitio y que nadie sea discriminado por ser quien es, por su forma de ser o por sus habilidades. (GD5.H.2)

Para mí la inclusión es no discriminar a nadie por ningún tipo de aspecto, es decir, no clasificar las particularidades individuales, no discriminarlo de la sociedad, no dejarle apartado. (GD1.H.6)

La inclusión es [...] eliminar los prejuicios hacia lo diferente. (GD2.M.3)

La inclusión como fenómeno educativo

Docentes en activo

La mayoría de las personas participantes que trabajan actualmente en centros educativos coincidieron en concebir la inclusión como un fenómeno educativo, entendido como parte esencial del funcionamiento y la misión de la escuela. A partir de sus discursos, se identifican dos posturas principales dentro de esta categoría: una perspectiva de carácter general y otra de carácter más específico.

Por un lado, desde una mirada general, la inclusión se aborda en términos amplios, destacando valores como la equidad, la participación y la convivencia de todo el alumnado; y, por otro, desde una mirada restringida, la inclusión se asocia principalmente con la atención a las necesidades educativas de algunos estudiantes en particular, poniendo el énfasis en los apoyos, recursos y adaptaciones necesarias para garantizar su aprendizaje. Esta distinción permite apreciar cómo la inclusión se percibe tanto como un principio global de justicia educativa como una práctica centrada en la respuesta a las necesidades educativas y específicas del aula.

La visión generalista de la inclusión está defendida, principalmente, por las y los especialistas en inclusión, orientadores/as educativos/as y profesorado de Audición y lenguaje y Pedagogía

terapéutica, quienes reconocen la diversidad como una característica inherente a cualquier contexto escolar. Sus planteamientos reflejan una comprensión integral del fenómeno, que contempla tanto la provisión de recursos materiales y personales como la necesidad de un enfoque pedagógico flexible y sensible a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de todo el alumnado, sin exclusiones.

La inclusión es que todos los alumnos, tengan las mismas oportunidades dentro del aula. (EOE.2.M)

La inclusión no es solo incluir en el aula, va más allá. Para que sea una inclusión verdadera tiene que haber materiales, tiene que haber recursos personales, también tener en cuenta un diseño universal y tener en cuenta todo el alumnado que tenemos, toda la diversidad. (EOE.3.M)

Yo creo que se puede definir [la inclusión] un poco como entender que cada alumno tiene su forma de pensar, de aprender, su ritmo. Igual que todos no tenemos los mismos gustos, pues no tenemos tampoco el mismo ritmo de aprendizaje y es un poco el poder aunar en un aula esos distintos ritmos. (GD13.H.1)

La inclusión es comprender que hay una diversidad y que estamos envueltas en ella y que estamos rodeadas de ella y que tenemos que darles a nuestros alumnos también las habilidades y enseñarles a cómo incluir a esos niños. Todos somos diferentes, todos. Incluso los que se consideran normotípicos. (GD13.M.5)

En contraposición, los docentes en activo muestran, en su mayoría, una mirada restringida de la inclusión, centrada principalmente en las necesidades educativas específicas del alumnado. De estas concepciones se desprende que muchos de ellos asocian el concepto de inclusión con el alumnado que presenta algún tipo de dificultad o necesidad educativa particular o específica. En sus discursos, la inclusión se vincula a la atención de grupos en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión, como estudiantes con discapacidad, alumnado inmigrante o con condiciones que requieren apoyos adicionales. Esta perspectiva evidencia una comprensión de la inclusión todavía ligada a la diferencia y no plenamente asumida como un principio universal que debe guiar la práctica educativa en su conjunto.

La inclusión sería una escuela donde acogiese y pudiese atender las necesidades de alumnos con problemas o con alguna discapacidad de igual manera. (GD7.M.2)

Para mí la inclusión tiene que ver con alumnos que tienen necesidades especiales y, a la hora de comprender, tal vez no sigan el ritmo normal. Entonces, la inclusión sería como la mejor manera que pueden ser incluido en el aula normal. (GD10.M.5)

Es verdad que cuando hablamos de inclusión suelo pensar en niños con autismo o TDAH, niños con una discapacidad visual, una discapacidad auditiva, pero es verdad que en este saco hay que meter a un montón de variedades de necesidades. (GD12.H.7)

Cuando pienso en inclusión pienso sobre todo en personas ACNEAE o con algún tipo de discapacidad y tenerlos en cuenta dentro del aula. (GD8.M.3)

Además de las dos perspectivas identificadas, los docentes en activo sostienen una visión de la inclusión vinculada a garantizar la igualdad de oportunidades, eliminar barreras físicas, cognitivas y sociales, y fomentar un sentido de pertenencia en el aula para todo el alumnado. Esta concepción se relaciona estrechamente con la equidad educativa, al promover la adaptación de recursos y metodologías a la diversidad del alumnado para favorecer el desarrollo del máximo potencial de cada estudiante. En conjunto, estas ideas reflejan una comprensión de la inclusión como un principio fundamental de la educación, orientado a construir una escuela abierta y participativa para todas las personas.

La inclusión es una necesidad educativa. (EED.2.H)

La inclusión es eliminar barreras. Eliminar barreras tanto físicas como cognitivas o de pensamiento. La eliminación de las barreras que a veces se crean imaginarias o físicas en la educación. (GD12.M.1)

La inclusión es una escuela para todos. (D12.M.2)

Para mí inclusión es que todo el mundo, el alumnado tenga cabida, que todos tengan derecho, que puedan sacar el máximo potencial que tengan conforme a sus capacidades, habilidades, dificultades, porque todos tenemos dificultades. (EED.1.M)

Docentes en formación

A diferencia de lo observado en el discurso del profesorado en activo, en las narrativas del profesorado en formación no se identifica una distinción entre una mirada general y una mirada restrictiva de la inclusión. Sus discursos se sitúan principalmente en una perspectiva amplia, en la que la inclusión se concibe como un principio educativo vinculado a valores como la equidad, la participación y la convivencia de todo el alumnado. En este sentido, no aparece una concepción que reduzca la inclusión exclusivamente a la atención de dificultades o problemas específicos del aula.

Yo lo relaciono un poco con la equidad educativa, es decir, ofrecer a todos los alumnos, por igual, independientemente de su situación, tanto socioeconómica como familiar, etc., adolescente o niño, las mismas oportunidades para que al final todos alcancen su máximo rendimiento en el aula y en su aprendizaje. (GD4.M.3)

Al final inclusión es eso, equidad, que todos los alumnos y las alumnas tengan las mismas oportunidades en la escuela con independencia de su contexto de dónde vengan y quiénes son ellos. (GD1.M.19)

Al mismo tiempo, los docentes en formación sostienen que la inclusión educativa no depende exclusivamente de los recursos materiales o de las adaptaciones curriculares, sino, fundamentalmente, de la actitud y el compromiso del docente. Desde esta visión, la inclusión se concibe como una práctica pedagógica que nace de la sensibilidad, la intención y la competencia profesional para reconocer y

valorar la diversidad del alumnado. El profesorado, por tanto, se erige como el motor del cambio hacia una educación más equitativa y participativa.

La inclusión es un tema de actitud, o sea, de la intención que tenga el educador o profesores en nuestro caso. (GD2.M.3)

Hay que tener intención; si no, la inclusión no es posible. (GD4.M.4)

La inclusión como ideal inalcanzable

Docentes en activo

A pesar de que la gran mayoría concibe la inclusión como un principio esencial y alcanzable dentro de la práctica educativa, algunos miembros de la comunidad educativa en activo expresan una visión más crítica. Sus testimonios evidencian que la inclusión se presenta como un objetivo valioso, pero difícil de materializar plenamente en el contexto educativo actual. El profesorado en activo reconoce la importancia del principio inclusivo, pero señalan que la falta de recursos, la carga administrativa y la distancia entre las políticas educativas y la realidad del aula limitan su desarrollo efectivo. Esta percepción convierte la inclusión en una meta aspiracional más que en una práctica consolidada, reflejando una sensación de frustración ante un sistema que promueve el discurso de la equidad, pero que no siempre ofrece las condiciones necesarias para hacerlo posible.

Si tuviera que definir la inclusión de primeras, la verdad es que la asociaría de forma un poco negativa e irreal, porque para nosotros, los docentes, suele implicar más exigencias, más tareas y una carga extra de documentación y no veo aplicación como tal en el aula. (GD10.H.8)

¿Hablamos de inclusión desde lo teórico? ¿Desde la presencia de lo político en la distribución de poderes, saberes y visibilidad de la población y de los ciudadanos? Para mí, la inclusión no se puede entender sin explicar lo anterior y, por lo tanto, me hace pensar que la inclusión es una realidad imposible de alcanzar. (EOE.5.H)

A mí me parece que tiene una parte también maravillosa de utopía, en la que el papel soporta todo y luego la realidad que nos encontramos es un poco diferente a veces. Por lo tanto, el término como tal, me lleva en primer lugar a pensar en utopía. (GD13.M.2)

Docentes en formación

Esta percepción no aparece de manera directa en los discursos del profesorado en formación, lo que podría explicarse, en parte, por el hecho de que aún no se encuentran en ejercicio profesional. No obstante, algunas personas señalan que esta idea les es transmitida por su profesorado durante su formación universitaria, quienes destacan las dificultades de llevar a la práctica los principios inclusivos en el contexto educativo actual.

Cuando vimos el DUA en clase, el profesor nos dijo que en teoría es así, pero que en la realidad de los centros muchas veces es diferente y no es real. (GD3.M.4)

Recibimos un par de clases de una profesora en activo, que nos dio directrices para la diversidad en el aula y nos comentó que alcanzar la plena inclusión es difícil. (GD5.M.1)

Discusión

La educación inclusiva se concibe como un principio clave para garantizar la equidad y la participación en los sistemas educativos (Booth y Ainscow, 2000; Mitchell, 2015; Naranjo et al., 2024). Su significado, sin embargo, continúa siendo objeto de discusión debido a la diversidad de enfoques y contextos desde los que se interpreta. Esta pluralidad pone de manifiesto la complejidad del fenómeno y los desafíos que implica su implementación. De acuerdo con la literatura académica, podemos señalar que la inclusión es un proceso continuo de transformación orientado a garantizar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, mediante la eliminación de barreras y la creación de entornos equitativos que reconozcan y valoren la diversidad como principio fundamental del sistema educativo (Ainscow, 2007; Ainscow et al., 2013; Arnaiz-Sánchez, 2019; Echeita y Ainscow, 2011; Moreno-Tallón y Muntaner, 2025; Simón y Echeita, 2013; UNESCO, 2009; 2020). Las concepciones de la comunidad educativa sobre la inclusión, condicionadas por la formación, la experiencia y los sistemas de creencias, orientan las prácticas educativas y determinan la manera en que se entiende la enseñanza, el aprendizaje y la atención a la diversidad (Kim et al., 2013; Simarra y Cuartas, 2017; Prestridge, 2012). Por ello, este trabajo ha explorado en profundidad las creencias y concepciones de diversos miembros de la comunidad educativa acerca del concepto de inclusión, con el fin de conocerlas y utilizarlas como punto de partida para orientar y mejorar las prácticas educativas inclusivas.

Los resultados del estudio revelan una notable ambigüedad en la conceptualización del término inclusión, reflejando la pluralidad de significados y enfoques que este concepto adquiere en el ámbito educativo, político y social. Tal como señaló Camilloni (2008), existen tantas maneras de entenderla como enfoques y propuestas formuladas al respecto, lo que coincide con la diversidad semántica observada en las definiciones aportadas por las personas participantes, donde coexisten visiones idealistas, críticas, pragmáticas y estructurales. Esta heterogeneidad pone de manifiesto tanto la complejidad inherente al constructo de inclusión como las distintas experiencias, roles y contextos profesionales desde los cuales se interpreta.

La inclusión es un fenómeno social que, a partir de las interacciones y necesidades colectivas, se transforma en una cuestión política (Dueñas, 2014). Se trata de un fenómeno complejo que abarca dimensiones sociales, políticas y culturales. El estudio realizado por Sebastián-Heredero y de Mattos (2020) evidenció que los docentes conciben la inclusión como un derecho fundamental y una filosofía

basada en la equidad y la transformación social, así como una necesidad ética y social que requiere del respaldo de políticas educativas concretas para poder materializarse de manera efectiva. [Pesaresi y Bruno \(2023\)](#) también visibilizan el contexto social que subyace al significado de inclusión. En la misma línea que investigaciones previas, los hallazgos del presente estudio evidencian que la inclusión no puede analizarse de forma aislada del contexto sociocultural y político en el que se desarrolla. Las concepciones de los miembros de la comunidad educativa muestran que la inclusión, lejos de reducirse al ámbito educativo, se considera un derecho ligado a la justicia social, la equidad y el reconocimiento de la diversidad.

Los resultados del estudio muestran que la inclusión educativa puede abordarse desde dos perspectivas: una generalista y otra restringida. La mirada generalista la concibe como un principio basado en valores como la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la aceptación de todo el alumnado, sin importar sus condiciones ni características individuales ([Amaro, 2014](#); [Soto, 2003](#)), mientras que la mirada restringida la vincula principalmente con la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales o específicas ([Delgado et al., 2016](#)). En concreto, se ha observado que quienes son especialistas en inclusión, orientadores educativos o docentes especialistas (en Pedagogía terapéutica y en Audición y lenguaje), así como el profesorado en formación, presentan una mirada más generalista e integral que no se limita a ciertos grupos, sino que abarca a todo el alumnado, reconociendo la diversidad como un valor educativo. Desde esta mirada, la inclusión implica eliminar las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje, promover entornos accesibles y garantizar que las oportunidades educativas estén al alcance de todos. En cambio, los docentes en activo suelen tener una mirada restringida, en la medida en que relacionan la inclusión exclusivamente con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, particularmente con quienes presentan trastornos o discapacidad. Esta mirada se vincula con la integración, la cual se diferencia de la inclusión en que busca incorporar al alumnado con necesidades educativas especiales al sistema escolar existente, adaptándolos a él mediante apoyos específicos, pero sin transformar las estructuras escolares que les permitan estar incluidos ([Del Barrio, 2009](#); [Delgado et al., 2016](#); [Gajardo y Torrego, 2020](#)).

Aunque la mayoría de la comunidad educativa valora la inclusión como un principio esencial, parte del profesorado en activo la percibe como un ideal difícil de concretar, señalando que es más un ideal que una posibilidad real. Los hallazgos de este estudio coinciden con los resultados del trabajo internacional de [Sebastián-Heredero y De Mattos \(2020\)](#), quienes, al consultar a docentes sobre la inclusión educativa, evidenciaron que, aunque el principio inclusivo resulta muy positivo en teoría, su aplicación práctica continúa siendo difícil de materializar. Ambos estudios manifiestan que, debido a

limitaciones estructurales, como la falta de recursos, la sobrecarga administrativa y la brecha entre las políticas y la práctica, su implementación en los centros educativos no es efectiva. En consecuencia, al menos para una parte del profesorado en activo, la inclusión se percibe más como una meta aspiracional o utópica que como una realidad consolidada en el contexto educativo actual. De hecho, tal y como muestran los hallazgos del estudio, estas ideas podrían estar transmitiéndose al profesorado en formación mientras reciben su formación universitaria.

Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten afirmar que la inclusión educativa continúa siendo un concepto en construcción, caracterizado por una pluralidad de significados que reflejan tanto la complejidad del fenómeno como la distancia existente entre el discurso y la aplicación real en las aulas. En este sentido, más que entenderse como una meta plenamente alcanzable, la inclusión se configura como un horizonte hacia el cual avanzar de manera constante mediante procesos de reflexión, formación y mejora continua de las prácticas educativas. Aunque la comunidad educativa reconoce la inclusión como un principio ético y un derecho fundamental vinculado a la equidad, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad, persisten visiones restringidas que la asocian principalmente con la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, lo que evidencia la permanencia del paradigma integrador. Esta dualidad entre la mirada general y la restringida revela que la efectiva implementación de la inclusión educativa requiere no solo de recursos y políticas, sino también de una transformación en las creencias, percepciones y actitudes del profesorado.

La relevancia de este estudio radica en que identifica las creencias y concepciones sobre la inclusión de la comunidad educativa, ofreciendo un punto de partida para mejorar las prácticas inclusivas y diseñar estrategias de formación docente, y aporta evidencia sobre cómo se interpreta y aplica el concepto de inclusión en contextos educativos específicos. Entre las principales limitaciones de este estudio se reconocen las siguientes: 1) la muestra no es representativa, lo que limita la generalización de los resultados; 2) la subjetividad inherente al enfoque cualitativo podría haber influido en la interpretación de los datos, ya que tanto las percepciones de las personas participantes como las del equipo investigador forman parte del proceso de construcción del significado, y 3) la diversidad limitada en los perfiles de quienes participaron pudo condicionar la amplitud de las perspectivas analizadas, pues ciertos colectivos de la comunidad educativa, como orientadores educativos y miembros de los equipos directivos, estuvieron representados en menor medida. Como continuación de esta investigación, futuros estudios podrían centrarse en observar directamente la práctica docente en el aula para analizar cómo las concepciones sobre inclusión identificadas se

reflejan en el trabajo diario. Asimismo, sería pertinente diseñar y evaluar programas de formación docente orientados a ampliar la comprensión del concepto de inclusión, midiendo su impacto en las prácticas pedagógicas y en la creación de entornos escolares más equitativos. Finalmente, los estudios podrían ampliarse con un enfoque comparativo, explorando las concepciones sobre inclusión entre docentes de diferentes regiones, con el fin de identificar patrones, diferencias y factores contextuales que influyen en la comprensión y aplicación de la educación inclusiva.

Referencias

- AINSCOW, Mel (2007). From special education to effective schools for all: A review of progress so far. En: Lani Florian (Ed.). *The SAGE Handbook of Special Education* (2nd ed.) (pp. 146-159). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781848607989.n12>
- AINSCOW, Mel; DYSON, Alan; GOLDRICK, Sue; & WEST, Mel (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 32-43. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1967>
- AMARO, Ana (2014). Metodología de trabajo inclusivo en una zona de exclusión social. Compensación educativa e intercultural. *Historia y Comunicación Social*, 19, 649-659. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45167
- AMEZCUA, Manuel (2022). Diez recomendaciones para mejorar la transcripción de materiales cualitativos. *Índex de Enfermeria*, 31(3), 239-240. <https://doi.org/10.58807/indexenferm20225198>
- ARNAIZ-SÁNCHEZ, Pilar (2019, 28 de enero). *La educación inclusiva en el siglo XXI: Avances y desafíos* [Lección magistral]. Acto académico de Santo Tomás de Aquino, Universidad de Murcia, España. <http://hdl.handle.net/10201/67359>
- BARBOUR, Rosaline (2013). *Los grupos de discusión en la investigación cualitativa*. Morata.
- BOOTH, Tony; & AINSCOW, Mel (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- CAMILLONI, Alice (2008). El concepto de inclusión educativa: Definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2(1), 1-12. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/18347>
- CRESWELL, John; & POTH, Cheryl (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publication.



- DEL BARRIO, José Luis (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- DELGADO, Ulises; MÁRTINEZ-FLORES, Fernanda; FLORES-SAUCEDO, Martina; & LECHUGA-QUIÑONES, Angélica (2016). Inclusión educativa en América Latina, una mirada más allá de la educación especial. *Revista ConCiencia EPG*, 1(1), 94-106. <https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/12>
- DOMINGO-MARTOS, Lorena (2021). *La educación inclusiva en España desde la voz del profesorado*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/70439>
- DUEÑAS, María (2014). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358–366. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- ECHETA, Gerardo; & AINSCOW, Mel (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 1(12), 26-46. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2497>
- ESPINOSA, Javier; & VALDEBENITO, Vanessa (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista Latinoamérica Educación Inclusiva*, 10(1), 195-213. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100010>
- FERNÁNDEZ-BATANERO, José M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- FLICK, Uwe (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- FONSECA-JANES, Cristiane; & OMOTE, Sadao (2015). Estudo interinstitucional das atitudes sociais em relação à inclusão no ensino superior. *Revista de Estudos e Investigação em Psicologia y Educación*, Vol. Extr.(11), 54-59. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.370>
- GAJARDO, Katherine; & TORREGO, Luis (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 11-38. <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.1.001>
- GARCÍA-BARRERA, Alba (2017). Las necesidades educativas especiales: Un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 721-742. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>

- GUTIÉRREZ, Mario; & MARTÍNEZ, Liliana (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e13, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- KIM, ChanMin; KIM, Min; LEE, Chiajung; SPECTOR, Michael; & DEMEESTER, Karen (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 76-85. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.005>
- MITCHELL, David (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), 9-30. <https://doi.org/10.26529/cepsj.151>
- MORENO-TALLÓN, Francisca, y MUNTANER, Juan Jordi (2025). Educación inclusiva e inclusión social: Un compromiso comunitario. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 145-162. <https://doi.org/10.14201/teri.32395>
- MUÑOZ, Yolanda, (2021). Opiniones de los docentes sobre el tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 265-283. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/669>
- NARANJO, Mila; SOLDEVILA-PÉREZ, Jesús; & COLLET-SABÉ, Jordi (2024). La educación inclusiva global, desde el aula hasta las familias y la comunidad. En Mila Naranjo, Jesús Soldevila-Pérez; & Jordi Collet-Sabé (Coords.). *Educación inclusiva global*. Octaedro.
- PALMETT-URZOLA, Aurora M. (2020). Métodos inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Petroglifos Revista Crítica Transdisciplinar*, 3(1), 36-42. <https://petroglifosrevistacritica.org/revista/metodos-inductivo-deductivo-y-teoria-de-la-pedagogia-critica/>
- PÉREZ, David; & VIGO, Begoña (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: Estudio meta-etnográfico. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (29), 203-222. <https://doi.org/10.18172/con.4977>
- PESARESI, Daniela; & BRUNO, Daniela (2023). Representaciones sociales de la inclusión educativa: Una muestra de profesores de escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 8(333). <https://doi.org/10.32351/rca.v8.333>
- PRESTRIDGE, Sarah (2012). The beliefs behind the teacher that influences their ICT practices. *Computers & Education*, 58(1), 449-458. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.028>
- ROJAS, Maritrini (2017). Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad. *Educación en Contexto*, 3(Especial II), 49-86. <https://educacionencontexto.net/journal/index.php/una/article/view/71>

- ROYO, Hendi; PETIT, Elsa; SALAZAR, Yolenis; & RADA, Almafi (2019). Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica. *Zona Próxima*, 31, 56-86. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/11342>
- SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; & de MATTOS, María (2020). Educación inclusiva. *RIESED - Revista Internacional de Estudios Sobre Sistemas Educativos*, 2(10), 417-432. <https://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/123>
- SIMARRA, Rutsely; & CUARTAS, Liliam del Carmen (2017). Consideraciones sobre el concepto de concepciones y sus implicaciones en el proceso de enseñanza. *Hexágono Pedagógico*, 8(1), 198-216. <https://doi.org/10.22519/2145888X.1081>
- SIMÓN, Cecilia; & ECHEITA, Gerardo (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Henar Rodríguez y Luis Torrego (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Wolters Kluwer España
- SOTO, Ronald (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actividades Investigativas en Educación*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.15517/aie.v3i1.9007>
- TALOU, Carmen; BORZI, Sonia; SÁNCHEZ, María José; GÓMEZ, María Florencia; ESCOBAR, Silvana; & HERNÁNDEZ, Vanesa (2010) Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología* (11), 75-91. <https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/article/view/1084>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009). *Invertir la diversidad cultural y el diálogo Intercultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_spa
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación – Todos y todas sin excepción*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718_spa
- VALENZUELA, Jorge; MUÑOZ, Carla; PRECHT-GANDARILLAS, Andrea; & MIRANDA-OSSANDÓN, Jorge (2025). Inventario motivacional para la formación docente: Aporte a la caracterización motivacional de profesorado en formación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 12(1), Artículo e-11182. <https://doi.org/10.17979/reipe.2025.12.1.11182>

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2025

Fecha de revisión: 8 de abril de 2026

Fecha de aceptación: 13 de abril de 2026

Fecha de publicación: 23 de abril de 2026

