

## ***Sentimientos, prácticas y retos para la inclusión en Secundaria: percepciones de docentes experimentados***

### ***Feelings, Practices and challenges for Inclusion in Secondary Education: Perceptions of Experienced Teachers***

**Sandra Navarro Sánchez**

e-mail: [sanasan5@alumni.uv.es](mailto:sanasan5@alumni.uv.es)  
**Universitat de València, España.**

**Diana Marín Suelves**

e-mail: [diana.marin@uv.es](mailto:diana.marin@uv.es)  
**Universitat de València, España.**

**Mayara Lustosa de Oliveira Barbosa**

e-mail: [1230540@etfbsb.edu.br](mailto:1230540@etfbsb.edu.br)  
**Instituto Federal de Brasília, Brasil.**

**Ángel San Martín Alonso**

e-mail: [angel.sanmartin@uv.es](mailto:angel.sanmartin@uv.es)  
**Universitat de València, España.**

**Resumen:** El grado de inclusión en los centros escolares, a pesar de ser un derecho de todo el alumnado, depende en gran medida de los conocimientos y las actitudes del profesorado hacia la inclusión. El peso de los sentimientos y la percepción del profesorado en las actitudes hacia la inclusión es un elemento crucial que se explora en este trabajo. En el marco de la Comunidad Valenciana, a través de los relatos de seis profesores con más de 20 años de experiencia en la Educación Secundaria, que desempeñan su función en un centro concertado, se analiza información valiosa sobre el devenir de la inclusión en el siglo XXI, los desafíos, barreras y las medidas exitosas implementadas. Se utilizó como herramienta RStudio para identificar las emociones presentes en las narrativas. Los resultados indican que los aspectos emocionales son claves, destacando los sentimientos positivos en todos los participantes y fundamentalmente la confianza. De estos análisis se deriva la importancia de la formación integral del profesorado y del acompañamiento a lo largo de la carrera profesional por las implicaciones que estos agentes tienen para hacer posible la inclusión de todo el alumnado. Se plantea como punto de partida para próximas investigaciones la identificación de particularidades, así como puntos de convergencia y divergencia vinculando los resultados obtenidos con las políticas o programas específicos que muestren la realidad de cada caso.

**Palabras Clave:** Sentimientos, análisis, profesorado, secundaria, educación, inclusión.

**Abstract:** The extent of inclusion in schools, although a right for all students, depends to a large extent on teachers' knowledge, perception and attitudes towards inclusion. The weight of teachers' feelings on attitudes towards inclusion is a crucial element explored in this paper. In the framework of the Valencian Community, through the accounts of six teachers with more than 20 years of experience in Secondary Education, working in a state-subsidised school, valuable information about the development of inclusion in the 21st century, the challenges and barriers and the successful measures implemented is analysed. RStudio was used as a tool to identify the emotions present in the narratives. The results indicate that emotional aspects are key, highlighting positive feelings in all participants and fundamentally trust. From these analyses, the importance of comprehensive teacher training and accompaniment throughout the professional career can be deduced due to the implications that these agents have for the inclusion of all pupils. The identification of particularities as well as points of convergence and divergence is proposed as a starting point for future research, linking the results obtained with specific policies or programs that show the reality of each case.

**Keywords:** Feelings, Analysis, Teachers, Secondary School, Education, Inclusion.

Received: 02-08-2025

Accepted: 14-10-2025

## 1. Introducción

Se entiende por inclusión el conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Vidal Esteve, 2024b). Según esta misma autora, la inclusión se caracteriza por buscar y proporcionar una escuela para todo el alumnado, abordando sus diferencias individuales. La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, entendiéndose que muchos alumnos no cuentan con las mismas oportunidades y, por ende, en muchas ocasiones no reciben una educación ajustada a sus necesidades y características personales (Booth y Ainscow, 2011). Esta perspectiva se abordó en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), donde se proclamó la educación inclusiva como el mejor camino para garantizar la presencia, participación y aprendizaje del alumnado en los centros educativos. Pero existen barreras, al igual que recursos para reducirlas, que pueden encontrarse en todos los elementos y estructuras del sistema. De forma que, cuanto más inclusivo sea el contexto, menos adaptaciones individuales serán necesarias.

La inclusión como principio básico del sistema educativo ha sido fundamental para convertir los centros educativos en lugares inclusivos que atiendan a la diversidad del alumnado (Ainscow, 2012; Hernández-Sánchez y Ainscow, 2018). Este principio ha sido introducido en la normativa legal española a partir de la LOE, de 3 de mayo de 2006, a nivel estatal y ha supuesto el desarrollo normativo en cada comunidad autónoma. Concretamente en la Comunidad Valenciana se promulgó el Decreto 104/2018, de 27 de julio del Consell, por el que se establecen los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, con el fin de garantizar el acceso, la participación, la permanencia y el progreso de todo el alumnado. Este decreto, actualmente vigente establece, incluyendo por vez primera el principio de inclusión, un nuevo modelo en el que los centros educativos se erigen como responsables en el proceso de transformación social hacia la inclusión, la equidad y la igualdad (Camacho-Vallejo, Collet-Sabé y Soldevila-Pérez, 2025). Además, se focaliza en la identificación y eliminación de las barreras educativas, la congregación de recursos para atender y dar respuesta a la diversidad y el desarrollo de un currículum que promueva y garantice la inclusión de todo el alumnado. Para favorecer su consecución, se establecen una serie de medidas de atención a la diversidad divididas en cuatro niveles de respuesta, que parten de lo macro hasta llegar a la personalización e individualización de las respuestas. Como parte del desarrollo normativo destaca la Orden 20/2019, por la que se regula la organización de la respuesta

educativa para la inclusión del alumnado en los centros sostenidos con fondos públicos. Por último, la entrada en vigor de la Ley 8/2024, de 30 de diciembre, de la Generalitat, de accesibilidad universal de la Comunitat Valenciana recoge una serie de medidas que pueden favorecer la inclusión en el aula y social del alumnado con diversidad.

La normativa actual, tanto a nivel estatal como autonómico, establece que la inclusión es el principio que debe regir la escolarización del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), que es aquel que requiere apoyos específicos en el ámbito educativo, pero que no implica necesariamente una discapacidad (Garrido y Gironés, 2021). La actual clasificación contempla alumnado con trastornos del aprendizaje o la comunicación, altas capacidades, alumnado de origen extranjero con NEAE derivadas de la incorporación tardía en el sistema educativo, una escolarización previa deficitaria y/o falta de dominio de la lengua vehicular de los aprendizajes, alumnado en situación socioeconómica y sociocultural desfavorecida y alumnado en riesgo de abandono escolar prematuro. Dentro del alumnado NEAE también se encuentra el alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) derivadas de discapacidad física, discapacidad intelectual, discapacidad sensorial (auditiva y visual), Trastorno del Espectro Autista (TEA), trastorno grave de la conducta, trastorno mental y enfermedades degenerativas graves y minoritarias, según LOMLOE.

Por tanto, se debe asegurar la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo de este alumnado garantizando la igualdad de oportunidades para todos, o incluso ir más allá y hablar de equidad. No obstante, para lograr todo lo expuesto, es esencial que la inclusión educativa se vislumbre como un proceso continuo del que forma parte toda la comunidad educativa y no solo como un objetivo momentáneo a alcanzar (Vidal Esteve, 2024a), de ahí la importancia que adquiere el profesorado como agente de cambio y mejora.

La normativa legal estatal y autonómica ha ido evolucionando hasta la promulgación del principio de inclusión como principio rector de la práctica educativa, pero por todos es sabido que la imposición legal no conlleva automáticamente cambios sustanciales en las prácticas y que, en el ámbito educativo, entran en juego otras variables que son las que realmente influyen en la efectividad de las prácticas y en la introducción del cambio real (Chacón y Suelves, 2019; Garrido y Gironés, 2021). Variables que se diferencian en contextuales como la tipología de centro, esto es, si la educación tiene lugar en un centro ordinario o, por el contrario, en centros específicos de educación especial (Karaca, Çobanoğlu y Çelik, 2024); las etapas educativas como la Educación Primaria (Abellán y Sáez-Gallego, 2020) o Educación Secundaria (Labsch, Külker y Grosche, 2025); el clima del aula (Lenkeit et al., 2024); las diferentes asignaturas curriculares (Tarantino y Neville, 2023) o aspectos más macro como las políticas e inversión económica que influyen en la inclusión educativa (Giavrimis, 2024). Y variables personales como el bienestar y la autoeficacia docente (Arias-Pastor et al., 2024); los años de la experiencia (Rodríguez et al., 2023); o las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva (Kozlova y Ryabichenko, 2024). Recientemente, a través de trabajos como los de Echeita Sarrionandia (2022) y Moreno Pilo et al. (2022) se ha podido demostrar que el éxito o fracaso de diferentes modelos inclusivos en el ámbito educativo depende de diversas variables y factores entre los que se encuentran las actitudes del profesorado hacia la inclusión de la diversidad, y de todo el alumnado en las aulas. Las actitudes se componen de tres elementos: 1) cognitivo: opinión o creencia, 2) afectivo: emocional o sentimental, y 3) comportamental: intención de acción (Robbins y Judge, 2011).

Estudios como el de Álvarez y Buenestado (2016) analizan las actitudes hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en futuros profesionales de la educación, concluyendo que los profesionales con un componente afectivo más desarrollado, fruto de la experiencia, también presentan unas actitudes más positivas hacia la inclusión de personas con NEE.

Por ello, este trabajo focaliza la atención en el componente afectivo a través de las narrativas docentes en las que, a partir de las prácticas compartidas, las lecciones aprendidas y las perspectivas sobre la enseñanza y la educación, se indaga sobre los procesos de inclusión vividos en las aulas. En este sentido, el análisis de sentimientos se erige como un tema de gran relevancia en el ámbito educativo, ya que, permite entender la visión, percepción, las emociones y las experiencias expresadas en el texto (Durán Vivas y Fajardo Sánchez, 2024). Esta variable puede ser crucial más en la etapa de Educación Secundaria, en la que según los datos del Informe de Estadísticas e indicadores de la educación en España de 2024, el porcentaje de alumnado en inclusión o escolarizado en centro ordinario es muy inferior al de Educación Infantil y Primaria.

Una aproximación a los sentimientos puede realizarse a través de los relatos autobiográficos, ya que, permiten conocer e interpretar el significado que los narradores asignan a sus propias experiencias, proporcionando al mismo tiempo, diferentes perspectivas útiles para abordar situaciones similares en un futuro y contribuyendo al desarrollo crítico de los docentes, con una redefinición constante y permanente del profesorado (Romero y Garcia, 2020). Autores como Rego (2014) afirman que repensar sobre las experiencias vividas pasadas y presentes puede llevar a una mejora de la práctica docente, ya que, permite identificar enfoques diversos y exitosos, metodologías y habilidades pedagógicas adquiridas y estrategias eficaces en el proceso de enseñanza y aprendizaje en determinados contextos. A su vez, los relatos autobiográficos ofrecen una visión singular de cuestiones clave en el tema de la inclusión, como son las barreras y facilitadores que ofrece la profesión docente, contribuyendo a una percepción e interpretación de una realidad compleja (Barbosa y Marín-Suelves, 2024)v.

En consonancia con todo lo expuesto, la feminización en la enseñanza sigue siendo una realidad hoy en día, pero puede convertirse en un aspecto clave tanto para la inclusión como la mejora en el proceso de enseñanza/aprendizaje del alumnado. Puesto que, entender cómo las profesoras han desarrollado el ejercicio de la docencia y sus contribuciones permite no solo visibilizar sus trayectorias educativas y profesionales sino también dar voz al colectivo femenino en la profesión docente rompiendo así con las barreras y las desigualdades de género (Baeza Reyes y Lamadrid Álvarez, 2018; Rodrigues y González-Monteagudo, 2024).

Además, el análisis de sentimientos permite también realizar un análisis crítico entre la teoría que se enseña a los docentes durante su formación permanente y continua a lo largo de los años y la práctica que tiene lugar en el día a día en las aulas. En muchas ocasiones, se puede percibir una desconexión entre la teoría y la práctica en el desarrollo de las competencias docentes en Educación Secundaria que afecta a la práctica pedagógica y a la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje (Cantillo-Muñoz, 2025), puesto que esta disociación limita la capacidad de los docentes para afrontar la realidad y poder así transformar su enseñanza; invita a replantear los procesos de formación inicial y continua de los docentes en lo que respecta a articular la teoría con la práctica; y pone de manifiesto la necesidad de implantar metodologías que fortalezcan la relación entre saber, hacer y ser, entre conocimientos, procedimientos y actitudes.

En vista de todo lo anterior, el presente trabajo se propuso analizar las narrativas autobiográficas de docentes con 20 o más años de experiencia, quienes han sido partícipes y han vivido en primera persona no solo el proceso y transición hacia la educación inclusiva, sino también los diferentes cambios legislativos y políticas educativas que se han producido a lo largo de este periodo. El análisis de los relatos tuvo como objetivo identificar: 1) los sentimientos hacia la inclusión expresados en las autobiografías, 2) las metodologías, estrategias y habilidades docentes, y 3) los posibles retos que asume el profesorado. Por tanto, se plantea este estudio para dar respuesta a cuestiones como ¿qué sentimientos despierta la inclusión del alumnado con NEAE en el profesorado de Secundaria?, ¿cómo han ido evolucionando a lo largo del tiempo?, ¿qué prácticas han demostrado ser eficaces para la inclusión del alumnado? y ¿cuáles son los retos pendientes?

## **2. Método**

Este trabajo se planteó como un estudio descriptivo-exploratorio. Tal y como refiere Sampieri Hernández, Collado Fernández y Lucio Baptista (2014) estos estudios tienen por objeto especificar y describir las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis de estudio. En este caso, se buscó describir y explorar aspectos presentes en las narrativas de docentes experimentados realizando una investigación bibliográfica. Para realizar el análisis se utilizó un enfoque cualitativo de investigación a través de un diseño interpretativo y no experimental, entendiendo este como un estudio en el que se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos (Agudelo, Aigner y Ruiz, 2008). El desarrollo de esta investigación combina la exploración de la narrativa y el empleo de software como procedimiento de recogida de datos para el posterior análisis del discurso, su interpretación y la estructuración en categorías. Con todo ello, se buscó comprender la realidad a partir de las narrativas autobiográficas, así como las visiones y significados expresados por los participantes. Además, se basa en la premisa de que la clasificación de los sentimientos es una tarea fundamental en el análisis del contenido de los mismos y que los algoritmos de aprendizaje desempeñan un papel muy importante en la elaboración de modelos de clasificación (García et al., 2024).

### **2.1. Muestra**

La selección de la muestra fue a propósito o intencional. Scharager y Reyes (2001) señalan que, en el tipo de muestra intencional, la elección de los sujetos no depende de la probabilidad sino de las condiciones que permiten seleccionar dicho muestreo (acceso, disponibilidad, conveniencia, confianza...). Además, Hernández González (2021) destaca que en el muestreo intencional la selección de los participantes se lleva a cabo a través de expertos que establecen criterios a seguir.

Los docentes incluidos en el estudio debían cumplir con los siguientes criterios: 1) trabajar en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, 2) contar con un mínimo de 20 años de experiencia docente, por lo que se les considera docentes experimentados; 3) participar voluntariamente en el estudio y dar su consentimiento informado; y 4) realizar y entregar en el plazo de un mes un escrito describiendo su experiencia en cuanto a la inclusión en base a su trayectoria. Se seleccionaron seis docentes procedentes de escuela concertada de la Comunidad Valenciana (España), que imparten docencia en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En la tabla siguiente se muestran los datos de cada uno de ellos.

**Tabla 1: Descripción de la muestra.**

Identificación	Edad	Sexo	Años de experiencia	Especialidad	Puesto
C1.1	56	Hombre	25 años	Lengua y Literatura castellana	Jefe de estudios
C1.2	60	Mujer	28 años	Orientación educativa	Directora
C1.3	47	Mujer	23 años	Lengua y Literatura castellana y valenciana	Coordinadora de etapa y de igualdad y convivencia
C1.4	61	Mujer	25 años	Lengua y Literatura valenciana	Coordinadora de departamento.
C1.5	50	Mujer	25 años	Orientación educativa	Psicóloga con docencia.
C1.6	54	Mujer	25 años	Física y Química	Coordinadora ESO.

## 2.2. Instrumento

El instrumento que se utilizó para la recogida de datos fue la narrativa autobiográfica. Los relatos autobiográficos son narraciones propias y reflexivas que el profesorado escribe sobre sus experiencias profesionales, personales y pedagógicas, esto es, sobre su trayectoria. Pueden abarcar diversas temáticas que incluyen desde anécdotas o significativos momentos profesionales hasta reflexiones sobre vivencias docentes, desafíos y barreras en el aula, éxitos, fracasos y frustraciones o los cambios vividos a lo largo del tiempo en las diferentes etapas dentro de su recorrido (Barbosa y Marín-Suelves, 2024).

## 2.3. Procedimiento

El proceso estuvo compuesto por 4 fases.

En primer lugar, se elaboró la solicitud y se presentó el informe del proyecto de la tesis doctoral titulado: "Inclusión del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en las aulas de Educación Secundaria: conocimientos y actitudes del profesorado", al comité de ética de la Universitat de València. Tras contar con el informe favorable del comité de ética de la Universitat de València (UV-INV\_ETICA-3780317) se procedió a contactar, vía mail, con profesorado de centro concertado de la Comunitat Valenciana. En el mail, se solicitó a los docentes que escribieran un texto en el que pudieran compartir su trayectoria y las prácticas docentes o programas implementados a lo largo de los años para favorecer la inclusión de todo el alumnado en las aulas. El texto debía contener su recorrido, experiencias, decisiones, logros, desafíos y procesos formativos, incidiendo en la evolución desde sus primeros años como docentes hasta la actualidad. A continuación, se leyeron las diferentes narraciones autobiográficas para comprobar que se ajustaban al objeto de estudio y se procedió a su análisis. El análisis se realizó con la herramienta RStudio para identificar los sentimientos de los docentes presentes en los relatos.

## 3. Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis de sentimientos en los textos para identificar las connotaciones positivas o negativas, así como las emociones predominantes en los relatos (Alaminos-Fernández, 2023). Para llevar a cabo el análisis, se empleó el paquete *syuzhet* (Isasi, 2021). El paquete es una herramienta de R que aplica algoritmos para detectar y cuantificar emociones y patrones de sentimientos presentes en los textos (Gil Pascual, 2021; Jockers, 2017). El proceso consiste en almacenar las palabras en un vector que luego es sometido a un análisis de sentimientos según el diccionario seleccionado - en este caso, el del National Research Council of Canada (NRC). El enfoque adoptado fue el propuesto por Plutchik (2001), ampliamente respaldado

en la literatura, que define ocho emociones humanas básicas: alegría, anticipación, sorpresa, confianza, tristeza, ira, miedo y asco. El diccionario mencionado clasifica de forma binaria las palabras según si evocan sentimientos positivos o negativos, o si representan alguna de las ocho emociones básicas mencionadas. Tras esta clasificación, fue posible generar gráficos de barras que muestran la intensidad de cada emoción en el conjunto de datos.

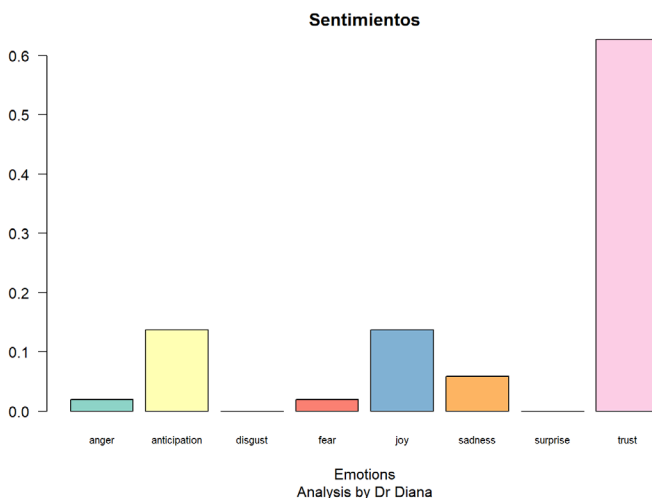
En cuanto a la escala de sentimientos (positivos, negativos o neutros) a lo largo del texto, los gráficos incluyen una línea central que marca la neutralidad. Los valores por encima de esta línea representan sentimientos positivos, mientras que los valores por debajo indican sentimientos negativos. Además, los gráficos incluyen tres líneas clave: la primera es la llamada Loess Smooth, que actúa como una línea de tendencia suavizada, ayudando a visualizar la trayectoria general del sentimiento a lo largo del texto y a reducir el impacto de variaciones a corto plazo. La segunda línea, Rolling Mean, es una media móvil que refleja el promedio de los sentimientos en un periodo determinado, lo que permite identificar tendencias y cambios más detallados entre los altibajos del texto. Finalmente, la línea más relevante para nuestro análisis es la DCT (Transformada de Coseno Discreta). Esta técnica matemática, común en el procesamiento de señales y la compresión de datos, se utiliza en syuzhet para resaltar patrones que podrían no ser evidentes en los datos originales, facilitando la identificación de fluctuaciones recurrentes en los sentimientos.

#### 4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de cada uno de los análisis realizados.

El relato del profesor C1.1 describe los procesos de inclusión vividos, señalando un enfoque inclusivo integral que abarca desde la enseñanza conjunta en Educación Primaria hasta las adaptaciones curriculares y la puesta en marcha de proyectos innovadores en áreas como las nuevas tecnologías, la agricultura para contextualizar los aprendizajes y los idiomas.

**Figura 1: Sentimientos aislados más presentes en el informe del docente C1.1.**

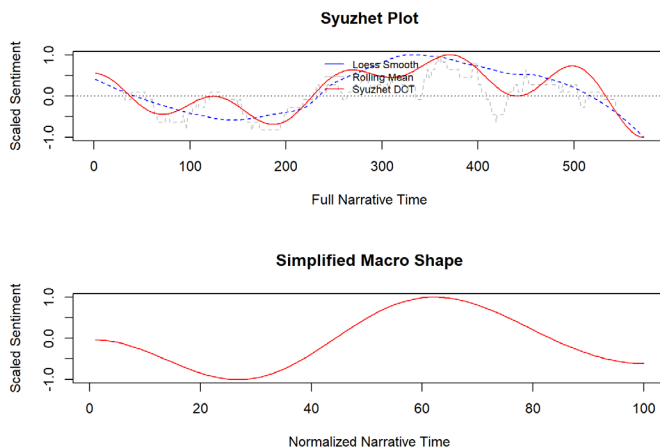


Como muestra la Figura 1, los sentimientos más frecuentes en el relato es la anticipación y la confianza, revelando la seguridad del narrador en los métodos empleados, así como el deseo de que las propuestas funcionen para todo el alumnado.

Mediante el análisis de la variabilidad de las emociones positivas y negativas a lo largo del texto se evidencia, en la Figura 2, la tendencia hacia una posición neutral al inicio, marcada por un valle que sugiere una predisposición negativa. Esta observación se atribuye al hecho de que el inicio del texto presenta una naturaleza predominantemente descriptiva, enfatizando la relevancia de la intervención para abordar las dificultades de aprendizaje, las discapacidades y las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

Los puntos álgidos del sentimiento positivo se centran en la descripción de la estrategia de la codocencia y el uso de la tecnología como ayuda para la inclusión y la personalización de la enseñanza. La estrategia de la codocencia, que se aborda en la segunda cumbre, posibilita que el profesorado desarrolle labores conjuntas en el aula, con el propósito de asegurar una enseñanza personalizada. Este enfoque facilita el acceso de estudiantes con diversas capacidades a los contenidos educativos de manera más interactiva y adaptada. Otro proyecto notable, mencionado en el segundo pico, es el de agricultura, que permite al alumnado familiarizarse con el entorno rural, la sostenibilidad y el desarrollo de competencias prácticas en el cuidado de plantas y cultivos.

**Figura 2: Fluctuación de sentimientos positivos y negativos a lo largo del texto por el docente C1.1.**

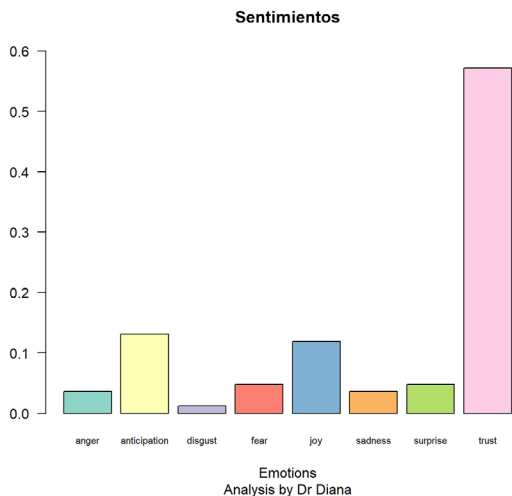


El análisis del informe de la profesora C1.2 (Figura 3) presenta una tendencia similar al primero en lo que respecta a los sentimientos más prevalentes. Sin embargo, presenta sentimientos un poco más negativos, como tristeza, miedo y enfado.

Esta predominancia de emociones también se evidencia en el análisis de sentimientos realizado a lo largo del texto (Figura 4). Al analizar el texto completo, es posible identificar solo un pico positivo al inicio y otro al final, estando toda la narración más concentrada en sentimientos negativos o neutrales. El primer pico de sentimientos positivos menciona que a lo largo de los 28 años de trabajo de la docente, ha habido una clara evolución en las prácticas docentes aplicadas para ayudar al alumnado con necesidades educativas especiales. La autora del informe es la principal responsable

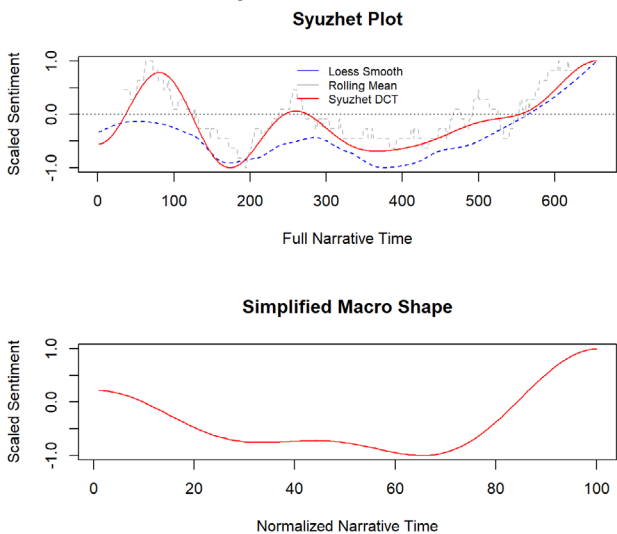
del equipo directivo y señala que en sus primeros años como docente no existía una atención especializada para atender al alumnado en el contexto de la inclusión, puesto que se les sacaba del aula y aprendían en otro espacio.

**Figura 3: Sentimientos aislados más presentes en el informe del docente C1.2.**



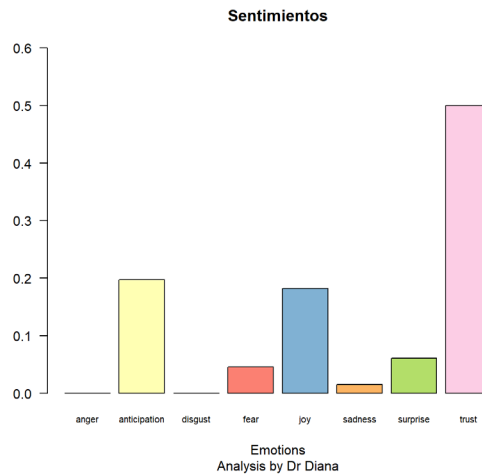
También se destaca en el informe la dificultad que tienen algunos docentes para compartir el aula, en modalidad de codocencia, siendo esta una de las principales dificultades para lograr un mayor éxito en la propuesta. Pese al tono desafiante, la conclusión apunta al futuro con esperanza, considerando los avances ya alcanzados, y refuerza que es necesario seguir mejorando “porque los estudiantes lo merecen”.

**Figura 4: Fluctuación de sentimientos positivos y negativos a lo largo del texto por la docente C1.2.**

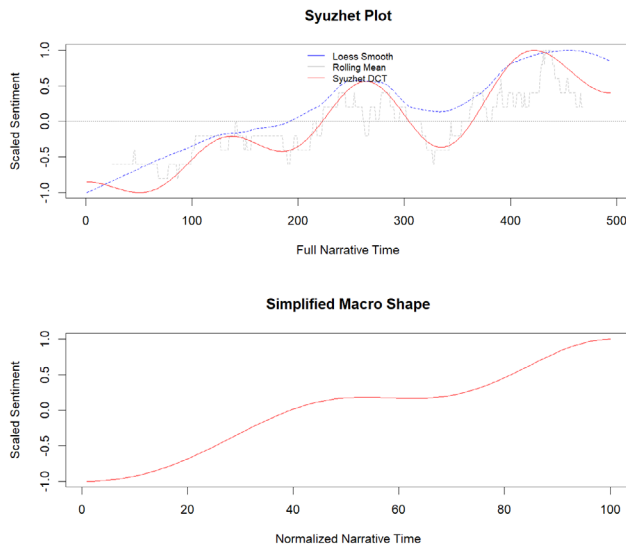


El tercer relato manifiesta una mayor presencia de emociones positivas, tales como alegría, sorpresa y anticipación (Figura 5). Al realizar un análisis holístico de la fluctuación emocional, se evidencia un patrón creciente en la narrativa, la cual inicia con sentimientos negativos y culmina con emociones positivas. En el segmento que destaca por su concentración de sentimientos positivos, la docente hace referencia a diversos profesionales que contribuyen a optimizar significativamente el apoyo brindado al alumnado. Asimismo, se destaca la implementación de cambios legislativos que han resultado en mejoras significativas y se señala que la cooperación entre estudiantes también ha generado cambios positivos en la dinámica del aula.

**Figura 5: Sentimientos aislados más presentes en el informe de la docente C1.3.**



**Figura 6: Fluctuación de sentimientos positivos y negativos a lo largo del texto por la docente C1.3.**

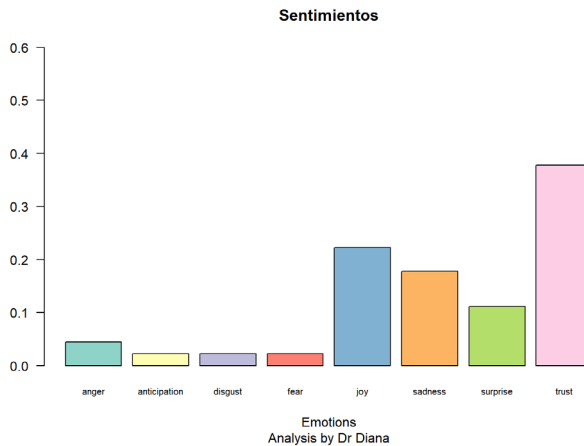


Además, se destacan los programas multinivel como un avance importante, ya que permiten establecer una línea pedagógica clara y coherente para todo el profesorado. Por último, lo más destacado es la práctica de la codocencia en algunas clases, lo que según la profesora, permite más oportunidades de comprensión y seguimiento individualizado del alumnado.

El informe de la profesora C1.4 manifiesta una tendencia emocional marcadamente divergente en comparación con los patrones previamente mencionados. Se evidencia una predominancia de emociones como la alegría, la tristeza y la sorpresa, acompañadas de menos confianza y anticipación en comparación con los demás. Esta discrepancia puede atribuirse a una descripción más extensa y detallada de la educación impartida a individuos con necesidades educativas especiales en el pasado. La docente resalta la deficiencia en la formación, la ausencia de experiencia para usar estrategias pedagógicas o para la gestión de clases tan heterogéneas, compuestas por estudiantes de diversos orígenes culturales, étnicos y lingüísticos.

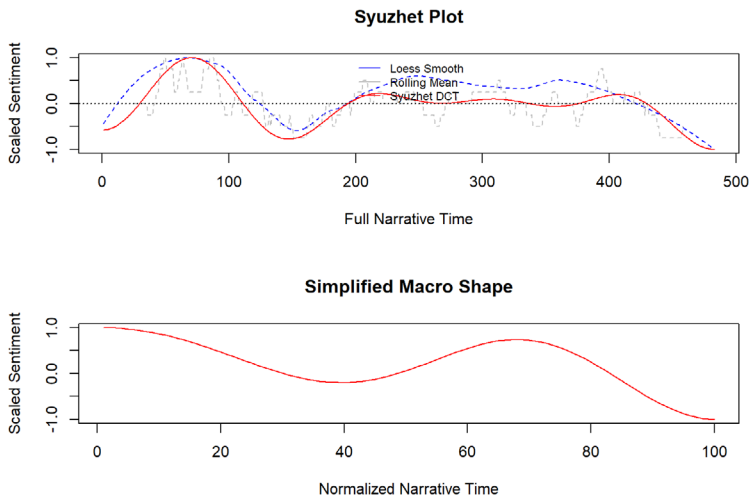
Asimismo, se hace referencia a que el enfoque pedagógico predominante en el pasado se caracterizaba por una mayor atención en los métodos tradicionales, con un menor énfasis en la diferenciación pedagógica y la adaptación de materiales y métodos a los diversos estilos de aprendizaje. Esto se atribuye en parte a la percepción de que cada estudiante aprende de manera diferente, una creencia que históricamente ha tenido una menor aceptación.

**Figura 7: Sentimientos aislados más presentes en el informe de la docente C1.4.**



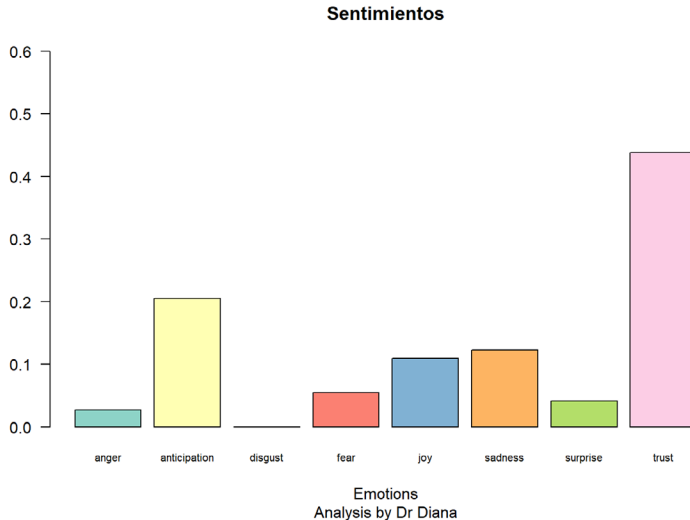
La fluctuación de sentimientos de esta profesora (Figura 8) indica sentimientos positivos y negativos al principio, seguidos de una descripción neutra que culmina en un final negativo. Los segmentos que exhiben una aproximación más cercana a la neutralidad emotiva hacen referencia al Diseño Universal para el Aprendizaje, describen el aprendizaje en contextos de parejas y equipos, y finalmente, mencionan una evaluación holística. En este punto, se observa una reemergencia de sentimientos negativos, asociados a la afirmación de la docente sobre la tendencia de las evaluaciones tradicionales a soslayar la diversidad de capacidades del alumnado, lo que da lugar a la marginación de aquellos con discapacidades o dificultades de aprendizaje.

**Figura 8: Fluctuación de sentimientos positivos y negativos a lo largo del texto por la docente C1.4.**



La docente C1.5 tiene la narración más negativa de todas, aunque en el análisis de sentimientos aislados, observados en la Figura 9, esta característica no se presenta de modo tan evidente.

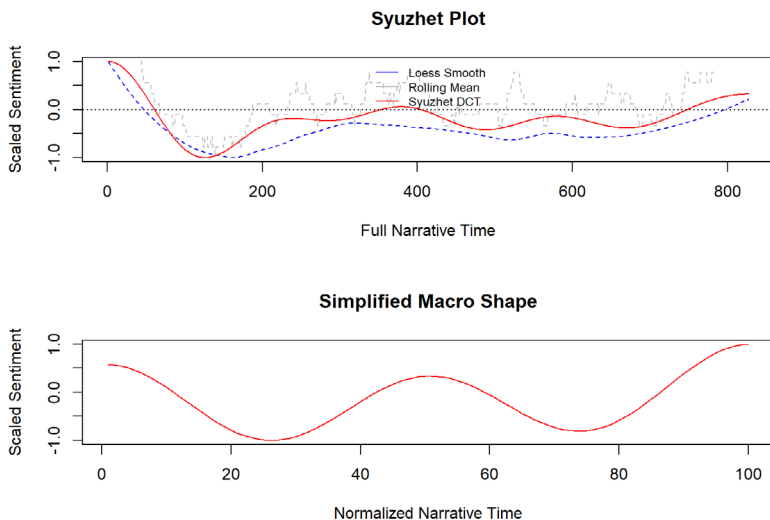
**Figura 9: Sentimientos aislados más presentes en el informe de la docente C1.5.**



Cuando analizamos la fluctuación de sentimientos, que se ve en la Figura 10, sólo hay un pico positivo al principio y una descripción ligeramente positiva al final. Tales factores probablemente se deben a que, al inicio del texto, la docente menciona que durante sus primeros años hasta ahora, ha aprendido mucho no sólo sobre cómo enseñar, sino cómo crear un ambiente en el que todos los estudiantes, sin excepción,

se sientan parte de algo más grande. Además, los sentimientos negativos están presentes en la descripción de cómo se veía la inclusión al comienzo de su carrera. El miedo y la tristeza también aparecen cuando describe momentos en los que sintió que no sabía cómo abordar la diversidad en el aula, cómo llegar a cada estudiante sin descuidar a los demás. Luego el tono del sentimiento sube cuando señala que estas experiencias le enseñaron que no existe una fórmula mágica y que ser docente significa estar dispuesto a aprender continuamente.

**Figura 10: Fluctuación de sentimientos positivos y negativos a lo largo del texto por la docente C1.5.**

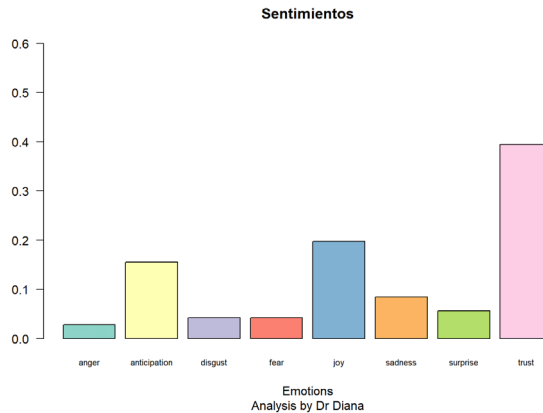


A continuación, menciona prácticas como la codocencia, los rincones de aprendizaje y los grupos cooperativos. Finalmente, la docente señala que, a pesar de las experiencias positivas en las prácticas implementadas, el camino no ha sido fácil, que uno de los mayores retos ha sido la gestión del tiempo, después de todo, diseñar actividades que realmente funcionen para todos los estudiantes requiere de mucho más esfuerzo, planificación y, en ocasiones, prueba y error. Asimismo, se subraya la resistencia manifestada por el alumnado y los familiares, quienes en ocasiones no reconocen la relevancia del trabajo colaborativo y la inclusión de todos en una misma dinámica.

La conclusión con más sensaciones positivas se debe a la mención del equipo docente comprometido, la formación y la propia madurez profesional que le permitió entender que la clave es adaptarse, escuchar al alumnado y ser flexible. La profesora señala que sus alumnos le enseñaron que la educación no se trata sólo de contenidos, sino de llegar a la gente. En última instancia, la docente concluye que la inclusión educativa radica en la enseñanza de habilidades sociales y emocionales, como la cohesión, la valoración mutua y la percepción de la diversidad como una riqueza.

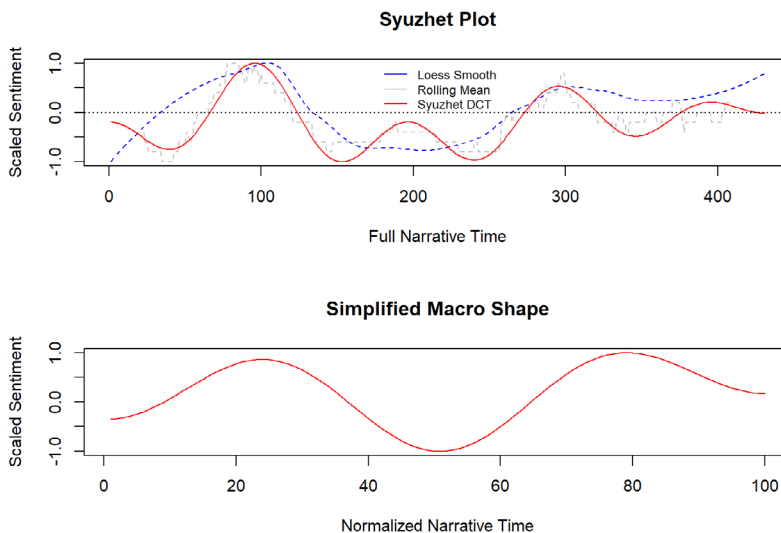
El último texto analizado presenta una mayor expresión de todos los sentimientos (Figura 11), en relación con los demás, es decir, parece ser un texto más pasional y menos descriptivo.

**Figura 11: Sentimientos aislados más presentes en el informe de la docente C1.6.**



Esto también se puede observar en las diversas oscilaciones entre sentimientos positivos y negativos al analizar el flujo de sentimientos a lo largo del texto, como se indica en la Figura 12. En su informe, la autora comienza con sentimientos negativos, señalando que hace quince años existía una barrera entre familias, alumnado y profesorado, donde el diálogo no era tan accesible ni cultivado. Pero pronto el tono cambia, cuando menciona que su centro de trabajo actualmente recibe al alumnado con un diálogo lleno de respeto, entusiasmo y cariño. Los cambios de sentimiento siguen el patrón de descripción de un problema, seguido de una resolución implementada. Esto queda claro cuando la docente menciona, por ejemplo, que tratan de anticiparse a las posibles dificultades de aprendizaje o emocionales de cada alumno para poner en práctica las herramientas que puedan facilitar el aprendizaje y el buen estado emocional del alumnado.

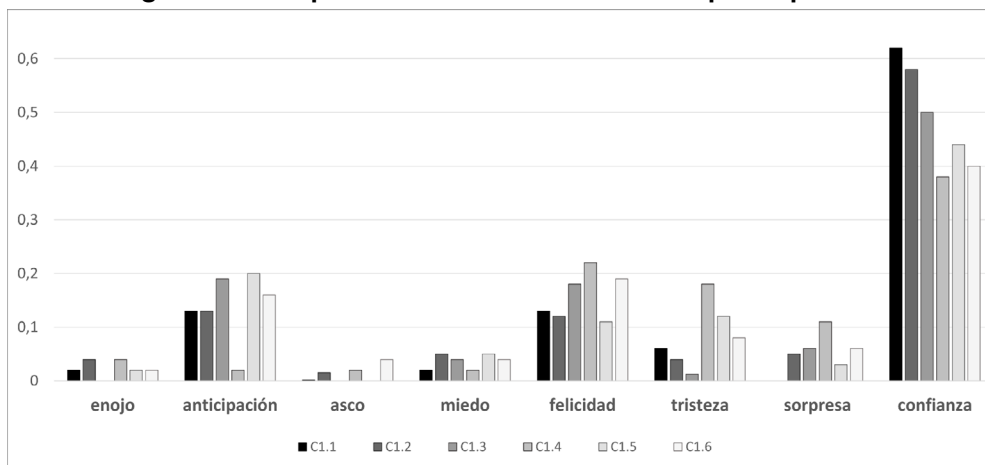
**Figura 12: Fluctuación de sentimientos positivos y negativos a lo largo del texto por la docente C1.6.**



Tras citar varias medidas y prácticas docentes implementadas, la docente concluye el texto con una nota más positiva, afirmando que el personal docente de su institución educativa realiza diferentes cursos de formación para seguir aprendiendo y poder ayudar al alumnado, así como a sus familias, para que todos se sientan importantes e imprescindibles, escuchados y atendidos.

En definitiva, aunque los seis docentes muestran sentimientos tanto positivos como negativos, la balanza se inclina hacia los primeros, destacando la anticipación, el disfrute y fundamentalmente la confianza, tal y como puede observarse en la siguiente figura.

**Figura 13: Comparativa de sentimientos entre participantes.**



La lectura comparativa de las narrativas evidencia tanto patrones comunes como singularidades en la experiencia del profesorado analizado. En términos emocionales, predomina una orientación positiva, con énfasis en sentimientos de confianza, anticipación y alegría, aunque acompañados por momentos de tristeza, miedo y frustración. Esta presencia de sentimientos distintos, tanto positivos como negativos, refleja la propia complejidad de la práctica docente en contextos de inclusión: esperanza ante los logros, pero también preocupación frente a las dificultades.

Desde la perspectiva de la evolución narrativa, se observa que la mayoría de los relatos sigue un patrón de progresión de lo negativo a lo positivo (C1.3, C1.5, C1.6), lo que indica que, probablemente, las dificultades iniciales abrieron espacio a aprendizajes y a un proceso de maduración profesional. En contraste, C1.2 y C1.4 mantienen un tono más crítico, señalando que los logros aún conviven con carencias importantes.

En el ámbito de las estrategias pedagógicas, todos los docentes señalan la relevancia de metodologías activas y colaborativas, citando la codocencia, los grupos cooperativos y las programaciones multinivel, por ejemplo, como vías concretas para favorecer la inclusión. No obstante, las narrativas divergen en cuanto al grado de consolidación de dichas prácticas: algunos docentes (C1.1, C1.3 y C1.6) relatan avances significativos y experiencias exitosas, mientras que otros (C1.2, C1.4 y C1.5) subrayan obstáculos como la resistencia de colegas, la falta de preparación y la dificultad para compartir el espacio del aula.

Otro punto de convergencia se encuentra en el énfasis en la formación continua y en la adaptación a los cambios legislativos, reconocidas como condiciones necesarias

para la consolidación de la inclusión. Al mismo tiempo, emergen barreras estructurales y organizativas, como la persistencia de prácticas evaluativas tradicionales, la gestión del tiempo y la escasez de recursos humanos y materiales.

En síntesis, el análisis transversal revela que la inclusión escolar es percibida como un proceso en construcción, sustentado por prácticas colaborativas, apertura a la innovación y compromiso docente, pero limitado por obstáculos institucionales y por la necesidad de un mayor apoyo formativo. El profesorado refiere que para la inclusión son clave sus actitudes positivas, la predisposición hacia la formación continua y su constante adaptabilidad a los cambios legislativos. En contraposición, apuntan como barreras para la inclusión la falta de experiencia de muchos profesores con el alumnado con NEAE, el empleo todavía en muchos casos de una evaluación tradicional que dificulta el proceso de enseñanza/aprendizaje del alumnado con dificultades de aprendizaje o la gestión del tiempo, ya que, para atender a la diversidad del alumnado es necesario diseñar actividades diversas que se adapten a cada uno de ellos, lo cual requiere de esfuerzo y ensayo.

Además, el proceso de inclusión educativa no debe limitarse solo a los contenidos curriculares, sino que también se debe hacer énfasis en la enseñanza de habilidades sociales y emocionales del alumnado, que ayude a relacionarse e integrarse en el grupo de iguales. Este análisis refuerza que la experiencia individual de los profesores, aunque distinta, converge en la percepción de que la inclusión solo se efectúa plenamente cuando se articula con la dimensión pedagógica, social y emocional de la enseñanza.

## 5. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue tanto describir como explorar los sentimientos hacia la inclusión, las experiencias de éxito y los retos pendientes presentes en las narrativas de docentes con amplia experiencia en el centro concertado de la Comunidad Valenciana.

Se empleó el paquete *syuzhet* para analizar las narraciones de docentes experimentados y así identificar y diferenciar los sentimientos presentes en los relatos que derivan de su trayectoria y experiencia docente. Este mismo programa se empleó en estudios previos para profundizar en otras temáticas como la mejora de la educación formal (Alarcón y Pindado, 2021) o la valoración de la educación a distancia durante la pandemia por covid-19 (Quintero López et al., 2024).

Diversos estudios han demostrado que a mayor experiencia docente mejores resultados de la inclusión (Álvarez y Buenestado, 2016). Además, los docentes más experimentados suelen contribuir positivamente al desarrollo de sus compañeros, alumnado y a la institución a la que pertenecen (Núñez Angulo y Santamaría Conde, 2024; Tenback, de Boer y Bijstra, 2024). No obstante, también se reconoce que la experiencia por sí sola no garantiza una alta calidad pedagógica (Wüthrich et al., 2024).

Las narrativas permiten indagar sobre las creencias, los valores, las influencias, las emociones y las actitudes que han forjado el enfoque propio del profesorado hacia la educación y la formación. Estos relatos se erigen como un preciado documento para la formación y aprendizaje de otros docentes, estudiantes, investigadores y responsables que se ocupan de las políticas educativas (Gastal y Avanzi, 2015) ayudando a todos estos agentes a reflexionar sobre la práctica y las políticas educativas al mismo tiempo que les invita a aprender de la experiencia (Stascxak y Santana, 2019). Las narraciones docentes también se han empleado en trabajos previos centrados en la

inclusión con excelentes resultados, permitiendo identificar barreras y oportunidades (Domínguez, 2022) o las posibilidades de las metodologías activas (Tasama Nuñez, Sarmiento Ramírez y Parra Gómez, 2024).

Se asume la postura de Bruner (1997) por la cual los significados se comprenden como construcciones consensuadas entre los seres humanos y la cultura en la que se hallan inmersos. De esta manera, a partir de las voces del profesorado de centro concertado de la Comunidad Valenciana, se identifica la evolución del escenario de la educación inclusiva de las últimas décadas. Puesto que tal y como señala Domínguez (2022) dar voz a la experiencia del profesorado brinda un nuevo escenario de índole diversa donde tanto la creatividad como la audacia docente despliegan nuevas posibilidades al rediseñar y repensar estrategias didácticas y metodológicas activas centradas en el alumnado. Estas se erigen como un foco para el cambio, ya que, promueven un enfoque que valora cada experiencia e invitan a la reflexión guiando así la práctica docente a través de un entendimiento más profundo de las dinámicas que influyen en el aprendizaje (Tasama Nuñez et al., 2024).

Los sentimientos positivos son los que predominan, tal y como sucedió en trabajos previos con docentes de esta misma comunidad autónoma (Barbosa y Marín-Suelves, 2024). Los docentes destacan, como en estudios previos, el empleo de metodologías activas basadas fundamentalmente en prácticas como la codocencia (Gálvez-Palomeque, Chalco-Torres y Galarza-Mora, 2023), las programaciones multinivel (Alonso Losada y García Prieto, 2024) y los grupos cooperativos (Muntaner Guasp y Forteza Forteza, 2021), así como el uso de la tecnología (Pérez Cruz et al., 2024) en la contribución de la personalización y la inclusión de todo el alumnado.

Retos como la formación docente (Navarro y Navarro-Montaño, 2023) para seguir cultivando la educación inclusiva y así poder contribuir al proceso de enseñanza/aprendizaje del alumnado y la falta de recursos (Ramírez-Solórzano y Herrera-Navas, 2024) por parte de las administraciones educativas, siguen siendo en la actualidad barreras que dificultan el acceso a la educación y una inclusión real en las aulas.

Las percepciones del profesorado sobre la práctica educativa actual en las aulas de Secundaria tienen una implicación práctica directa en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Los diferentes cargos y coordinaciones que ejercen, además de las tutorías, las carga dentro y fuera del aula, y la carencia de formación especializada previa en los estudios de grado y de máster, entre otros, se plantean de manera recurrente como barreras que impiden al profesorado contar con la experiencia y los recursos adecuados para poder abordar la diversidad en las aulas (Alcalá, 2025).

Las principales limitaciones de este estudio se centran en que, aunque los docentes participantes son una muestra representativa de la profesión docente y cuentan con una larga trayectoria, se puede considerar una muestra reducida. Tal y como ocurre en el trabajo de Icedo Mendivil (2025) donde la muestra también fue reducida, ya que, la finalidad del estudio era conocer en profundidad la realidad y situaciones en un contexto concreto. Por ello, los resultados de este estudio no son generalizables ni representativos estadísticamente al emplear un muestreo a propósito. Además, otra limitación presente en este trabajo es la atención exclusiva en el profesorado, no contemplando la visión de alumnado, familiares u otros agentes educativos, como en el estudio de Pérez-Vera et al. (2025).

Resaltar la importancia de contextualizar las investigaciones que se están llevando a cabo, en este caso en la Comunidad Valenciana, y lo que ha sido el transcurso y

evolución del proceso de la educación inclusiva a lo largo de las últimas décadas ha sido tenido en cuenta. En este contexto es fundamental examinar cómo se encuentra la situación en la actualidad, así como analizar la percepción de los docentes puesto que dicho análisis nos permite, a partir del análisis del pasado, conocer el presente y hacer propuestas para el futuro que nos permitan seguir avanzando en la construcción de una escuela y de una sociedad inclusiva (Melero, 2021).

En cuanto a futuras investigaciones, sería interesante no solo superar esta limitación accediendo a un mayor número de sujetos, tomando como punto de referencia trabajos como el de Muñoz-Rey (2025), donde la muestra fue considerablemente mayor; sino también teniendo en cuenta diferentes tipologías de centro, e incluso introduciendo análisis comparativos con otros países o regiones. Resultaría útil identificar peculiaridades, puntos de convergencia y divergencias, y vincular los resultados obtenidos con políticas o programas específicos o, en el caso de comparaciones internacionales, las particularidades de la realidad de cada país. Por otra parte, con perspectiva de género, conviene realizar un análisis que parta del fenómeno de la feminización de la enseñanza, todavía presente con fuerza en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria.

En definitiva, los resultados de este trabajo pueden aportar pautas para mejorar el desempeño profesional del profesorado en la atención a la diversidad, a partir de la identificación de los elementos clave, ya que, a través de las narrativas y de la experiencia docente se abordan estrategias transferibles, desafíos y recomendaciones que sustentan la práctica diaria del profesorado.

### 5.1. Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

### 5.2. Contribuciones de los autores

Introducción (revisión de la literatura y conceptualización): S.N. y D.M.; Metodología: S.N. y D.M.; Software y análisis de datos: S.N. y M.L.; Presentación de resultados: S.N. y M.L.; Redacción del borrador original: S.N., D.M. y M.L.; Redacción y revisión: A.S.M. y D.M.; Edición: S.N.; Supervisión: A.S.M. y D.M.

## Referencias

- Abellán, J. y Sáez-Gallego, N. M. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 209-229. <https://doi.org/10.5209/rced.62090>
- Agudelo, G., Aignerren, M. y Ruiz, J. (2008). Diseños de investigación experimental y no-experimental. *La Sociología En Sus Escenarios*, (18). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/6545>
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1), 39-49. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/220>
- Alaminos-Fernández, A. F. (2023). *Introducción a la minería de texto y análisis de sentimiento con R*. Alicante: Limencop. <https://hdl.handle.net/10045/133098>

- Alarcón, S. y Pindado, E. (2021). *Conectando con nuestros abuelos para mejorar la educación formal* (No. COMPON-2021-CINAIC-0093). Universidad de Zaragoza, Servicio de Publicaciones. <https://doi.org/10.26754/CINAIC.2021.0093>
- Alcalá, J. A. (2025). Docentes reflexivos en secundaria: entre la pasión que los moviliza y las condiciones que los limitan. *Cuadernos de Educación*, (25), 135-162. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/49328>
- Alonso Losada, A. y García Prieto, F. J. (2024). Respuesta a la diversidad en la escuela rural. Un estudio de caso. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (17), 91-105. <https://doi.org/10.30827/unes.i17.28297>
- Álvarez, J. L. y Buenestado, M. (2016). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44551](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551)
- Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., González-Bernal, J. J. y González-Santos, J. (2024). Analysis of Teacher Self-Efficacy and Its Impact on Sustainable Well-Being at Work. *Behavioral Sciences*, 14(7), 563. <https://doi.org/10.3390/bs14070563>
- Baeza Reyes, A. y Lamadrid Álvarez, S. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 471-490. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.298061>
- Barbosa, M. L. d. O. y Marín-Suelves, D. (2024). Content and Sentiment Analysis of Autobiographical Narratives of Experienced and Well-Evaluated Teachers in Spain. *Education Sciences*, 14(6), 642. <https://doi.org/10.3390/educsci14060642>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Bruner, J. S. (1997). *The Culture of Education*. En. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674251083>
- Camacho-Vallejo, S., Collet-Sabé, J. y Soldevila-Pérez, J. (2025). Tendencias y debates legales entorno a la educación inclusiva: Un análisis comparativo de los Decretos Ley que regulan la inclusión en tres comunidades autónomas españolas. *Revista de Educación Inclusiva*, 18(1), 223-239. <https://doi.org/10.63122/racf8p65>
- Cantillo-Muñoz, F. (2025). Desconexión Teórico-Práctica en el Desarrollo de Competencias Investigativas en Docentes de Básica Secundaria. *Revista Docentes 2.0*, 18(1), 258-266. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.615>
- Chacón, J. P. y Suelves, D. M. (2019). Dos décadas de normativa valenciana. Hechos, circunstancias y reflexiones sobre inclusión. En *Actas Jornadas Diálogos sobre Educación Inclusiva* (pp. 52-58). Universitat de València. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació.
- Domínguez, M. A. (2022). Mitos acerca de la Educación Inclusiva y la Pandemia: Un

- Abordaje en la Formación Continua: ¿Barreras y Oportunidades para la Enseñanza? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(1), 59-73. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100059>
- Durán Vivas, A. J. y Fajardo Sánchez, B. C. (2024). *Hacia el reconocimiento de emociones en imágenes y textos de estudiantes de educación superior*. Escuela Colombiana de Ingeniería. <https://repositorio.esucolaing.edu.co/handle/001/3264>
- Echeita Sarrionandia, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española De Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/856>
- Gálvez-Palomeque, P. A., Chalco-Torres, L. E. y Galarza-Mora, W. G. (2023). Optimizando la enseñanza en educación superior: una revisión de estrategias para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *MQR Investigar*, 7(3), 4300-4316. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.7.3.2023.4300-4316>
- García, E. M., López, C. C., Montano Rivas, J. A. y Aguirre Capistran, D. L. (2024). Evaluación de Algoritmos de Aprendizaje Supervisado usando Modelos Binarios para Clasificación de Análisis de Sentimiento. *Tecnología Educativa Revista CONAIC*, 11(1), 92-97. <https://terc.mx/index.php/terc/article/view/387>
- Garrido, A. A. y Gironés, J. M. (2021). *La LOMLOE y su análisis: una mirada técnica*. Anele. [https://anele.org/pdf/la\\_lomloe\\_y\\_su\\_analisis.pdf](https://anele.org/pdf/la_lomloe_y_su_analisis.pdf)
- Gastal, M. L. d. A. y Avanzi, M. R. (2015). Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia. *Ciência & Educação (Bauru)*, 21, 149-158. <https://doi.org/10.1590/1516-731320150010010>
- Giavrimis, P. (2024). Disability, migration, and education. Greek primary teachers' conceptualisations. *Intercultural Education*, 35(4), 443-461. <https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2381327>
- Gil Pascual, J. A. (2021). *Minería de texto con R. aplicaciones y técnicas estadísticas de apoyo*. Editorial UNED.
- Hernández-Sánchez, A. M. y Ainscow, M. (2018). Equidad e Inclusión: Retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista RETOS XXI*, 2(1), 13-22. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/61605>
- Hernández González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), e1442. <https://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v37n3/1561-3038-mgi-37-03-e1442.pdf>
- Icedo Mendivil, T. d. J. (2025). El proyecto de vida en educación secundaria desde el análisis de la práctica docente. *Revista Ra Ximhai*, 21(3 Especial), 79-93. <https://doi.org/10.35197/rx.15.05.2025.04.ti>
- Isasi, J. (2021). Análisis de sentimientos en R con 'syuzhet'. *The Programming Historian en español*, 5. <https://doi.org/10.46430/phes0051>
- Jockers, M. (2017). *Package 'syuzhet'*. <https://cran.r-project.org/web/packages/syuzhet>.

- Karaca, M. A., Çobanoğlu, N. y Çelik, O. T. (2024). Quality in special education from teacher perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 39(5), 789-804. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2294239>
- Kozlova, M. y Ryabichenko, T. (2024). Inclusive education in schools in Russia and Kazakhstan: Attitudes and well-being of teachers as related factors in the formation of an inclusive environment. *Children and Youth Services Review*, 163, 107785. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107785>
- Labsch, A., Külker, L. y Grosche, M. (2025). Die Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation von Schüler\*innen in der Sekundarstufe I – Welche Rolle spielen sonderpädagogische Förderbedarfe der Schüler\*innen und Merkmale der Lehrkräfte? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 28(1), 5-27. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01261-4>
- Lenkeit, J., Bosse, S., Knigge, M., Hartmann, A., Ehlert, A. y Spörer, N. (2024). Social referencing processes in inclusive classrooms—Relationships between teachers' attitudes, students' attitudes, social integration and classroom climate. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(4), 1190-1205. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12703>
- Melero, M. L. (2021). Educación inclusiva, neoliberalismo y deshumanización de la sociedad. En *Círculos Pedagógicos. Espacios y Tiempos de Emancipación* (pp. 73-87). Nueva Mirada Ediciones. <https://nuevamiadaediciones.cl/wp-content/uploads/2022/02/Circulos-Pedagogicos.pdf>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte. (2024). *Las Cifras de la Educación en España: Estadísticas e Indicadores*. Subdirección General de Estadística y Estudios. [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/las-cifras-de-la-educacion-en-espana-estadisticas-e-indicadores-edicion-2024\\_184490](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/las-cifras-de-la-educacion-en-espana-estadisticas-e-indicadores-edicion-2024_184490)
- Moreno Pilo, M., Morán Suárez, M., Gómez Sánchez, L., Solís García, P. y Alcedo Rodríguez, M. (2022). Actitudes hacia las personas con discapacidad. *Revista Española De Discapacidad*, 10(1), 7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.01>
- Muñoz-Rey, Y. (2025). ¿Por qué no nos gusta el arte? Historias de vida de futuros docentes. *Revista Colombiana de Educación*, (97), e20357. <https://doi.org/10.17227/rce.num97-20357>
- Muntaner Guasp, J. J. y Forteza Forteza, D. (2021). Impacto del aprendizaje cooperativo en la inclusión del alumnado en educación secundaria. La educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes. En M. Á. Santos Rego, M. Lorenzo Moledo, y J. García-Álvarez (Eds.), *La educación en Red: realidades diversas, horizontes comunes: XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía, Santiago de Compostela: libros de actas*. Universidad de Santiago de Compostela. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5085433>
- Navarro, J. A. y Navarro-Montaño, M. J. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *Alteridad. Revista de Educación*, 18(2), 248-263. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>
- Núñez Angulo, B. F. y Santamaría Conde, R. M. (2024). El uso de las tecnologías

- emergentes en la práctica educativa. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-829>
- Pérez-Vera, L., Sánchez-Herrera, S., Mendoza, L. d. C. y Fernández-Sánchez, M.-J. (2025). Addressing the Quality of Inclusive Education in the Context of Primary School in Spain: What Is the Perception of Families of Students with Functional Diversity? *Education Sciences*, 15(9), 1094. <https://doi.org/10.3390/educsci15091094>
- Pérez Cruz, J. C., Ortiz Moya, N. G., Miranda Hermosa, E. M. y Campaña Bejarano, J. E. (2024). Explorando los avances tecnológicos en la promoción de la Inclusión Educativa: La contribución fundamental de la Inteligencia Artificial en el proceso de Aprendizaje. *Reincisol. Revista de Investigación Científica y Social*, 3(5), 1006-1018. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)1006-1018](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)1006-1018)
- Plutchik, R. (2001). The nature of emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American scientist*, 89(4), 344-350.
- Quintero López, C., Gil Vera, V. D., Ángel Gómez, K., Valencia Ochoa, J., Restrepo Camargo, Y., Rivera Montoya, Y., et al. (2024). Análisis de sentimientos sobre la educación remota en tiempos de pandemia: Latinoamérica. *Revista Palobra "palabra que obra"*, 24(1), 51-72. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.24-num.1-2024-4145>
- Ramírez-Solórzano, F. L. y Herrera-Navas, C. D. (2024). Inclusión Educativa: Desafíos y Oportunidades para la Educación de Estudiantes con Necesidades Especiales. *Revista Científica Zambos*, 3(3), 44-63. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n3/57>
- Rego, T. C. (2014). Narrativas autobiográficas y la investigación sobre la trayectoria de los educadores. *Tabanque: Revista pedagógica*, 27, 129-146. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16699>
- Robbins, S. y Judge, T. (2011). *Organizational Behavior*. Pearson Prentice Hall.
- Rodrigues, M. d. R. y González-Monteagudo, J. (2024). Educational trajectories of Latin American women living in Spain: An intersectional and biographical perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 32(10), 1-22. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8155>
- Rodríguez, M., Jenaro, C., y Castaño, R. (2023). Teaching experience and its impact on the commitment to inclusion of students with special educational needs in primary education | La experiencia docente y su impacto en el compromiso con la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 98(37.1), 253–272. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.93988>
- Romero, T. y Garcia, S. S. (2020). Narrativas autobiográficas e sua presença em periódicos A1. *Devir Educação*, 313-333. <https://doi.org/10.30905/ded.v0i0.199>
- Sampieri Hernández, R., Collado Fernández, C. y Lucio Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México. McGraw-Hill.
- Scharager, J. y Reyes, P. (2001). Muestreo no probabilístico. *Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología*, 1, 1-3. <https://www.academia.edu/4230919>

- Stascxak, F. M. y Santana, J. S. (2019). Narrativas autobiográficas de professoras da educação básica: a constituição da identidade docente como processo permanente. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, 1(2), 1-13. <https://doi.org/10.47149/pemo.v1i2.3512>
- Tarantino, G. y Neville, R. D. (2023). Inclusion of children with disabilities and special educational needs in physical education: an exploratory study of factors associated with Irish teachers' attitudes, self-efficacy, and school context. *Irish Educational Studies*, 42(4), 487-505. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2260999>
- Tasama Nuñez, J., Sarmiento Ramírez, S. Y. y Parra Gómez, M. L. (2024). Viaje hacia el Reconocimiento de las Metodologías activas como apuesta a la Educación Inclusiva. *Discimus. Revista Digital de Educación*, 3(2), 67-86. <https://doi.org/10.61447/20241201/art06>
- Tenback, C., de Boer, A. y Bijstra, J. (2024). The attitudes of teaching staff in specialised education towards inclusion and integration. *British Journal of Special Education*, 51(2), 165-173. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12509>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa)
- Vidal Esteve, M. I. (2024a). Aulas multinivel para la inclusión educativa: un estudio de caso en un Centro Rural Agrupado. *REIDOCREA*, 13(40), 605-617. <https://hdl.handle.net/10481/96423>
- Vidal Esteve, M. I. (2024b). Inclusión educativa y trastorno del espectro del autismo: facilitadores y contextos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (34), 35-57. <https://doi.org/10.18172/con.6019>
- Wüthrich, S., Lozano, C. S., Lüthi, M. y Wicki, M. (2024). Changing students' explicit and implicit attitudes toward peers with disabilities: Effects of a curriculum-based intervention programme. *Social Psychology of Education*, 27(3), 935-953. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09837-4>