

## ***La inclusión educativa en perspectiva histórica: la voz del profesorado como testimonio del cambio***

**Mercedes Ventura-Campos**

e-mail: [mventura@uji.es](mailto:mventura@uji.es)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5949-7144>

*Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura.  
Universitat Jaume I, Castellón, España.*

**Noelia Ventura-Campos**

e-mail: [venturan@uji.es](mailto:venturan@uji.es)

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0443-8048>

*Departamento de Educación y Didácticas de las Matemáticas, Universitat Jaume I, Castellón,  
España.*

**Resumen:** La pandemia de COVID-19 marcó un punto de inflexión en la historia reciente de la educación, al exigir adaptaciones rápidas en las organizaciones educativas. Desde una perspectiva histórica, este estudio analiza cómo el profesorado interpreta los procesos de cambio asociados a la construcción de comunidades educativas inclusivas en el contexto postpandemia. El objetivo del trabajo es identificar tanto las fortalezas como las debilidades del sistema educativo actual, y promover una reflexión sobre su capacidad para atender la diversidad y reducir las desigualdades en un escenario educativo en transformación. A través de un enfoque cualitativo descriptivo, se analizaron 81 entrevistas a docentes de centros educativos españoles (97,53 % mujeres), cuyas voces permiten reconstruir la evolución de las prácticas y percepciones sobre la inclusión educativa en los últimos años. Los resultados evidencian que la transformación digital, el marco normativo vigente y la creciente demanda social han favorecido avances significativos en materia de inclusión. No obstante, persisten barreras como la brecha digital, la insuficiencia de recursos, las elevadas ratios y la sobrecarga burocrática. Se destaca la necesidad de fortalecer la formación docente, mejorar la relación familia-escuela y promover el bienestar de la comunidad educativa. Finalmente, destacar que estos hallazgos permiten situar la experiencia docente como un testimonio histórico de cambio, que refleja las tensiones entre continuidad y renovación en la educación inclusiva contemporánea. Se discuten asimismo las implicaciones de estas transformaciones para el futuro de la inclusión y para la comprensión histórica de la práctica educativa en contextos de crisis y reconstrucción.

**Palabras clave:** Historia de la educación, inclusión educativa, equidad educativa, profesorado, enfoque cualitativo.

**Abstract:** The COVID-19 pandemic marked a turning point in the recent history of education, requiring rapid adaptations within educational organizations. From a historical perspective, this study examines how teachers interpret the processes of change associated with the construction of inclusive educational communities in the post-pandemic context. The aim of the study is to identify both the strengths and

weaknesses of the current educational system and to foster reflection on its capacity to address diversity and reduce inequalities in a continuously evolving educational landscape. Using a descriptive qualitative approach, 81 interviews were conducted with teachers from Spanish educational centers (97.53% women). Their voices make it possible to reconstruct the evolution of practices and perceptions related to inclusive education in recent years. The results show that digital transformation, current regulatory frameworks, and growing social demand have contributed to significant progress in the field of inclusion. However, persistent barriers remain, such as the digital divide, insufficient resources, high student–teacher ratios, and bureaucratic overload. The findings highlight the need to strengthen teacher training, improve family-school relationships, and promote the well-being of the educational community. Overall, the study positions teachers' experiences as a historical testimony of change, reflecting the tensions between continuity and renewal in contemporary inclusive education. The implications of these transformations for the future of inclusion and for a historical understanding of educational practice in times of crisis and reconstruction are also discussed.

**Keywords:** History of Education, Inclusive Education, Educational Equity, Teachers, Qualitative Approach.

Received: 17-08-2025

Accepted: 11-01-2026

## 1. Introducción

La pandemia de COVID-19 marcó un punto de inflexión en los procesos educativos, obligando a las comunidades educativas a adaptarse rápidamente a un escenario sin precedentes. Este desafío puso a prueba tanto la capacidad de resiliencia como las limitaciones estructurales de los sistemas educativos, que se vieron forzados a responder con urgencia a las nuevas circunstancias. Entre las soluciones implementadas destacaron el uso intensivo de las plataformas virtuales para la docencia y la incorporación de personal de refuerzo, medidas que garantizaron, en gran medida, la continuidad educativa. Sin embargo, este contexto adverso no solo sacó a la luz las fortalezas del sistema, sino también sus debilidades, generando una profunda reflexión crítica sobre la capacidad de atender la diversidad y las desigualdades existentes.

La transición repentina de la enseñanza presencial a la virtual alteró de manera significativa las dinámicas de aprendizaje, pero también amplificó desigualdades educativas que ya existían. El alumnado en situación de vulnerabilidad, incluyendo aquel proveniente de comunidades desfavorecidas, con acceso limitado a recursos digitales o con necesidades educativas especiales, enfrentó aún mayores barreras para su desarrollo académico. Estas inequidades evidenciaron la urgencia de construir entornos educativos más equitativos y accesibles, reforzando aún más el compromiso de avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, que atienda la diversidad de necesidades culturales, socioeconómicas y pedagógicas, reconociéndola como un derecho fundamental.

En este contexto, el presente estudio adopta una perspectiva histórica que interpreta la pandemia como un hito que reconfiguró prácticas, significados y culturas escolares. La voz del profesorado resulta relevante para comprender los procesos de adaptación, continuidad y transformación en la educación inclusiva. Como agentes que vivieron en primera línea estos cambios, sus testimonios ofrecen una visión retrospectiva sobre la evolución de las prácticas inclusivas.

### 1.1. Educación Inclusiva: Barreras Persistentes

La UNESCO (2022) indica que la educación inclusiva es un derecho indispensable para garantizar una educación de calidad que permita su desarrollo integral del alumnado, satisfaga sus necesidades de aprendizaje y enriquezca sus vidas. En este sentido, define la inclusión como un proceso transformador que asegura la plena

participación y el acceso equitativo a oportunidades de aprendizaje para todos y todas, sin discriminación, valorando y respetando la diversidad.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva debe entenderse como un proyecto de participación social y ciudadana que requiere un proceso continuo de mejora, orientado a garantizar la acogida y el bienestar de todo el alumnado (Araníz Sánchez, 2019). Es más, el Compromiso de Cali (UNESCO, 2019) manifestó que la inclusión requiere la transformación de los centros educativos para que sean lugares donde todo el alumnado se sienta valorado, que forma parte de la comunidad, y donde la diversidad se considere un factor enriquecedor.

Desde esta perspectiva, de los avances legislativos y de las iniciativas internacionales que promueven la inclusión educativa, persisten múltiples barreras que dificultan su implementación efectiva, entre ellas algunas organizativas, didácticas, actitudinales y socioculturales (Puigdemívol, 2024).

En este sentido, algunas barreras organizativas, relacionadas con la gestión y distribución de recursos en los centros educativos, pueden dificultar la participación del alumnado, especialmente cuando se adoptan estructuras escolares rígidas, como la organización por niveles, que limitan la flexibilidad necesaria para atender la diversidad. Además, la falta de una distribución eficiente de los recursos o la insuficiencia de personal especializado dificultan aún más la inclusión y el aprendizaje del estudiantado. De manera paralela, las barreras didácticas surgen de metodologías homogéneas e inflexibles que no responden a la diversidad de necesidades presentes en el aula, generando inequidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A estas dificultades se suman las barreras actitudinales, que reflejan resistencias hacia la inclusión y, con frecuencia, se traducen en prejuicios o actitudes paternalistas hacia el alumnado con necesidades educativas específicas. Estas actitudes están, a su vez, estrechamente ligadas a barreras socioculturales que perpetúan estereotipos y limitan la percepción del potencial de la diversidad en el entorno escolar. Desde esta perspectiva, abordar estas barreras de manera integral resulta esencial para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

Es más, la implementación de la educación inclusiva exige un cambio profundo en las prácticas pedagógicas, que vaya más allá de la mera integración física del alumnado en las aulas. Esto implica diseñar entornos de aprendizaje flexibles, adaptativos y respetuosos que respondan a las necesidades individuales, promoviendo una cultura escolar basada en la equidad, el respeto y la colaboración. En este sentido, resulta fundamental el desarrollo de currículos inclusivos, el empleo de metodologías activas y cooperativas, así como el trabajo en equipo entre docentes, familias y comunidad educativa en general.

Por otro lado, el contexto socioeconómico representa un desafío significativo para la implementación de políticas inclusivas. En muchas instituciones educativas, la insuficiencia de financiamiento limita gravemente la capacidad de aplicar medidas inclusivas efectivas, debido a la falta de recursos humanos y materiales adecuados. Esta situación perpetúa dinámicas de exclusión que afectan especialmente a los estudiantes más vulnerables.

Este panorama evidencia la necesidad de un compromiso más firme por parte de los gobiernos y de las organizaciones internacionales para invertir en recursos, formación docente y apoyo sostenido que permita superar estas barreras.

La educación inclusiva no debe entenderse únicamente como un ideal aspiracional, sino como una responsabilidad colectiva que involucra a toda la sociedad. La

construcción de escuelas verdaderamente inclusivas requiere no solo recursos y capacitación, sino también un cambio cultural que valore la diversidad como un motor de aprendizaje y desarrollo humano. En este sentido, hace ya más de 30 años, la Declaración de Salamanca afirmó que ningún sistema educativo podía considerarse plenamente inclusivo. Entre las razones señaladas entonces, estaban las diferencias sociales, culturales, económicas y políticas, así como la falta de claridad conceptual sobre la educación inclusiva (Tan, 2021). Desde entonces, este concepto se ha consolidado como un imperativo internacional respaldado por leyes educativas que buscan construir comunidades más equitativas e inclusivas. Si bien se han logrado avances significativos, el desafío sigue vigente y el camino por recorrer es aún largo.

Según Ainscow (2020), las razones para promover la educación inclusiva se fundamentan en tres dimensiones clave: educativa, social y económica. En el ámbito educativo, las escuelas inclusivas desarrollan metodologías que atienden a las diferencias individuales, beneficiando no solo al alumnado con necesidades específicas, sino también enriqueciendo el aprendizaje de toda la comunidad escolar. En el ámbito social, las escuelas inclusivas promueven un cambio positivo en las actitudes hacia la diversidad, fortaleciendo valores como la empatía, el respeto, la tolerancia, la cooperación y la equidad, esenciales para construir sociedades más justas y libres de discriminación. Por último, en el ámbito económico, los sistemas educativos inclusivos son más eficientes que los modelos basados en centros especializados, ya que optimizan los recursos disponibles y permiten atender a un mayor número de estudiantes en un entorno común.

### *1.2. Objetivos del Estudio*

A pesar de la creciente atención que recibe la inclusión educativa, existe todavía poca evidencia empírica que analice, desde la memoria profesional del profesorado, cómo los cambios derivados de la pandemia se han traducido en oportunidades, tensiones o retrocesos reales en los centros educativos. En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo analizar las reflexiones de maestros y maestras en activo acerca de las oportunidades y desafíos que enfrentan las instituciones educativas en su camino hacia una mayor inclusión en la era postpandemia, con el fin de identificar estrategias que contribuyan a avanzar hacia entornos educativos y sociedades más inclusivas.

## **2. Metodología**

### *2.1. Diseño*

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, empleando el análisis temático como método principal. Este enfoque inductivo es adecuado para analizar los temas emergentes que surgen de las entrevistas realizadas. Esta metodología permite que las respuestas similares se agrupen en categorías con el fin de extraer los temas clave que representan las ideas centrales del estudio.

Aunque las entrevistas se realizaron íntegramente en el periodo postpandemia, la perspectiva histórica del estudio se fundamenta en el carácter retrospectivo de las narrativas docentes. Considerando que la voz del profesorado constituye un testimonio histórico, ya que permite reconstruir, desde la memoria profesional, cómo eran las prácticas educativas antes de la pandemia, qué transformaciones se experimentaron en la educación durante el confinamiento, y qué elementos se han mantenido o modificado en la etapa actual. Desde esta aproximación, la perspectiva histórica

no implica un diseño longitudinal, sino el análisis de las continuidades y rupturas percibidas por quienes vivieron directamente estos procesos.

Esta narrativa hace posible interpretar la pandemia como un hito histórico que reconfiguró la cultura escolar y situar las experiencias docentes como fuentes clave para comprender el cambio educativo en un contexto de crisis e identificar estrategias desarrolladas por el profesorado que ha permitido avanzar hacia sociedades más inclusivas.

## *2.2. Participantes y Procedimiento*

La muestra del estudio estuvo formada por 81 docentes de centros educativos ubicados en España, con una notable mayoría de mujeres (97,53 %). La mayor parte de las personas participantes eran maestras y maestros de Educación Infantil (65,4 %) y en menor proporción participaron maestros y maestras de Educación Primaria (19,2 %), y especialistas en pedagogía terapéutica, y en audición y lenguaje (15,4%).

En relación con el tipo de centro donde trabajaban, un 90,7 % de los maestros y maestras pertenecían a centros educativos públicos (78,8% ordinarios y un 15,7% rurales) y un 5,5% a centros educativos concertados. La experiencia profesional de los participantes mostró una amplia diversidad, con una media de 14 años. Específicamente, un 43,4 % del profesorado contaba entre 1 y 10 años de experiencia, mientras que un 56,6 % presentaba trayectorias más amplias, entre 16 y 30 años.

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo de conveniencia, considerando la accesibilidad y disponibilidad de las personas participantes para las entrevistas. Este enfoque tuvo como objetivo garantizar una representatividad adecuada e incluir una diversidad de perfiles docentes, tipos de centros educativos y niveles de experiencia para enriquecer el análisis y ofrecer una visión más amplia e integral.

El proceso de investigación se llevó a cabo mediante entrevistas semi-estructuradas, un método valioso para recopilar información enriquecedora de personas con un conocimiento profundo sobre el tema objeto de estudio (Groeben, 1990). Este conocimiento se recogió mediante preguntas abiertas, diseñadas para explorar las oportunidades y los desafíos vinculados a las comunidades educativas inclusivas en postpandemia.

La mayoría de estas entrevistas se realizaron de manera individual y presencial con una duración máxima de 25 minutos; sin embargo, en algunos casos se utilizó la plataforma para videoconferencias Meet como medio alternativo, debido a la distancia geográfica y disponibilidad.

Con el consentimiento previo de los docentes participantes, estas sesiones fueron dirigidas por el equipo de investigación, grabadas y luego transcritas para su análisis detallado.

Se realizó un análisis temático para identificar patrones recurrentes y categorías emergentes en las respuestas de los maestros y maestras (Flick, 2004). El proceso analítico incluyó una lectura inicial de familiarización, una codificación inductiva línea por línea y una agrupación iterativa de códigos en categorías temáticas. Todo el proceso de codificación y categorización se gestionó y organizó en ATLAS.ti (versión 25), que funcionó como soporte técnico para el análisis. Para reforzar la consistencia del análisis, la investigadora principal realizó la codificación inicial y posteriormente, revisó las categorías con otro miembro del equipo, contrastando discrepancias y alcanzando acuerdos interpretativos.

Para garantizar la confidencialidad y el anonimato de las personas, se utilizó un sistema de codificación alfanumérica que identifica el perfil profesional del docente (MI = Maestra/o de Educación Infantil; MP = Maestra/o de Educación Primaria; ME = Maestra/o Especialista), el tipo de centro educativo (CO = Concertado; O = Ordinario; R = Rural) y el número asignado a cada entrevista. Por ejemplo, MP-O6 corresponde a una maestra/o de Educación Primaria de un centro ordinario, entrevista número 6.

### 3. Resultados

#### 3.1. Oportunidades surgidas en la postpandemia para mejorar una educación inclusiva

Respecto a la percepción general del impacto de la pandemia en la educación inclusiva, los resultados reflejan diferencias significativas entre las personas entrevistadas. Un 13,6 % del profesorado entrevistado indica explícitamente que no ha percibido un cambio sustancial en la educación inclusiva tras la pandemia. Por ejemplo, expresan una visión de continuidad:

*No he visto ninguna diferencia sustancial de antes de pandemia, durante o después de pandemia (MI-R1); Opino que seguimos igual, no hay inclusión por falta de recursos (MI-O64); La inclusión es una cosa que todavía está muy, muy por lograr. [...] Nuevas oportunidades considero que no ha habido, pues yo veo las mismas, más bien pocas y creo que estamos igual (MI-O66).*

En contraste, un 33,3 % del profesorado considera que la pandemia tuvo un efecto significativo, motivando la intensificación del uso de las tecnologías y mejorando su accesibilidad, nuevas formas de organización (como la reducción de ratios o metodologías híbridas) y una mayor conciencia sobre las necesidades individuales del alumnado. Ejemplos destacados incluyen:

*La pandemia nos llevó a utilizar más tecnología [...] y a una mayor conciencia sobre la diversidad (MI-O20); Ha supuesto un punto de inflexión [...] nos hizo pensar y reflexionar sobre lo que queríamos que ocurriera a partir de entonces (MI-R37).*

Es más, un 6,2 % del profesorado atribuye los cambios observados en la mejora de la educación inclusiva, principalmente con la aplicación de la nueva legislación, destacando el papel de la LOMLOE. Señalan que esta normativa ha introducido un enfoque más robusto en la atención a la diversidad, superando el contexto de la pandemia. Por ejemplo: *A raíz de la implementación de la LOMLOE, se ha puesto un énfasis mayor en la inclusión y en la atención a la diversidad (MP-O12).*

Por otro lado, un 46,9 % del profesorado no relaciona directamente los cambios en inclusión educativa con la pandemia ni con la nueva normativa, aunque destaca la aparición de oportunidades de mejora. El profesorado habla de avances generales sin atribuirlos específicamente a estos factores.

A partir de las respuestas ofrecidas por los maestros y maestras sobre las nuevas oportunidades surgidas tras la pandemia para mejorar la inclusión educativa, se han identificado cinco categorías emergentes, que se presentan en la Tabla 1. Dicha tabla recoge estas categorías junto con su frecuencia de aparición, entendida como el número de docentes (N = 81) que hicieron referencia a cada una de ellas, así como

el correspondiente índice de acuerdo (%), calculado a partir de dicha frecuencia. Este indicador permite estimar el grado de consenso del profesorado respecto a la relevancia de las oportunidades de mejora de la inclusión educativa en este hito histórico (i.e., postpandemia).

En relación con las oportunidades de mejora tras la pandemia, el 63 % del profesorado destaca el uso intensivo y la accesibilidad tecnológica como factores clave para facilitar la inclusión educativa. El profesorado señala que el incremento en la disponibilidad de recursos tecnológicos en los centros ha permitido personalizar el aprendizaje, reducir barreras de acceso y adaptar la enseñanza a las necesidades específicas del alumnado. En este sentido, algunos participantes se centran en el avance en el uso de las tecnologías a partir de este hito histórico y señalando que *“la pandemia nos llevó a utilizar más tecnología [...] ha permitido incluir a niños que antes no tenían acceso a ciertos recursos”* (MI-O20), y que *“la pandemia nos visibilizó aún más la importancia de que todos tuvieran acceso a recursos”* (MI-O74).

**Tabla 1: Categorías emergentes de las oportunidades de mejora de la inclusión educativa postpandemia (N=81).**

Tema central	Categorías emergentes	Frecuencia	Índice de acuerdo
Oportunidades en la educación inclusiva en la postpandemia	1. Uso de las tecnologías y accesibilidad digital	51	62,96 %
	2. Metodologías inclusivas	30	37,04 %
	3. Participación familia-escuela	16	19,75 %
	4. Codocencia y coordinación con agentes externos	22	27,16 %
	5. Conciencia del bienestar emocional e inclusión	18	22,22 %

Nota: Frecuencia refleja el número de menciones por parte del profesorado (N=81), mientras que el índice de acuerdo (%) se calculó dividiendo dicha frecuencia entre el total de participantes y multiplicando por 100, para estimar el nivel de consenso respecto a cada categoría emergente.

En esta línea, el profesorado resalta que la incorporación en estas herramientas tecnológicas en aula se ha consolidado como un recurso pedagógico relevante, al facilitar la comprensión de los contenidos y promover la participación del alumnado atendiendo a sus necesidades educativas. El profesorado indica que *“las tablets se han vuelto imprescindibles para la inclusión, al poder utilizar diferentes recursos educativos”* (MI-O43). Es más, que *“al utilizar las tecnologías, tienes un material didáctico que antes tenías abandonado. Algunos niños les ha facilitado la comprensión porque se han utilizado más imágenes proyectadas”* (MI-CO18), y además, *“gracias a las nuevas tecnologías y con un buen uso de estas, se favorece el aprendizaje, la participación y la comprensión de los alumnos, en función de sus necesidades”* (MP-O9).

Por otro lado, un 37 % del profesorado señala que, tras la pandemia, se ha reforzado la implementación de metodologías inclusivas, destacando especialmente el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el aprendizaje cooperativo y la agrupación multinivel como estrategias para promover entornos más inclusivos y participativos. Según expresa el profesorado entrevistado, *“el DUA se puso más en valor... buscamos diferentes formas de representación e implicación para que ningún niño se quede atrás”* (MP-O71). *“Actualmente, todos los docentes que yo conozco están utilizando los principios del DUA para desarrollar actividades en las aulas [...]. Con la utilización de estos recursos damos oportunidad de aprendizaje a todos”* (MI-O19).

En esta línea, el profesorado manifiesta trabajar con metodologías cooperativas orientadas a fomentar las relaciones entre el alumnado, señalando que *“se trabaja*

*más con metodologías activas y cooperativas para cubrir las necesidades de todo el alumnado” (MP-O11) y que “se han generado mayores relaciones interniveles (ME-O5).*

En cuanto a los recursos especializados, un 27% del profesorado expone que la codocencia y la coordinación con especialistas externos ha mejorado significativamente la inclusión en el aula. El profesorado destaca un cambio hacia modelos de apoyo dentro del aula ordinaria, señalando que *“antes sacaban al alumno fuera del aula; ahora la maestra de Pedagogía Terapéutica llega a la clase y lo atiende allí mismo. Así todos participan (ME-O7).* Además, se señala que la ampliación de plantillas y la autorización de refuerzos tras la pandemia han facilitado el trabajo colaborativo entre tutores y especialistas (MP-R34), así como el desarrollo de talleres inclusivos que fomentan el apoyo entre iguales (MI-O67). Asimismo, algunos docentes destacan una mejora en la coordinación con agentes externos, como asociaciones especializadas, que participan activamente en el aula y orientan al profesorado (MI-O81).

Respecto a la participación familia-escuela, el 20 % del profesorado considera que, tras la pandemia, el contacto con las familias se ha vuelto más cercano, favoreciendo la inclusión educativa. En particular, se señala que el uso de herramientas tecnológicas (p.ej., canales de comunicación virtual) ha sido clave para fortalecer la comunicación y la relación con las familias, al permitir un contacto más frecuente y fluido. En este sentido, una docente destaca que *“una de las nuevas oportunidades que han surgido para mejorar la inclusión ha sido la introducción de las nuevas tecnologías en las aulas [...]. También el mantener un contacto más cercano con las familias a través de estas plataformas (MI-O20).*

Además, el profesorado subraya la implementación de algunas estrategias pedagógicas específicas que han contribuido de manera significativa a fomentar la colaboración de las familias. Entre estas estrategias, se mencionan las tertulias dialógicas y los grupos interactivos, que han permitido involucrar activamente a las familias en el proceso de aprendizaje. Tal como señalan algunos participantes, *“las tertulias dialógicas y los grupos interactivos nos han permitido involucrar activamente a las familias en el aprendizaje (MI-O13).* Asimismo, *“la pandemia nos llevó a trabajar con dinámicas interactivas que fomentaron la colaboración entre los estudiantes y promovieron el respeto y la empatía (MP-O7).*

En definitiva, el docente manifiesta que esta mayor interacción no solo ha fortalecido la relación con las familias, sino que ha promovido la creación de espacios de comunicación abiertos (p.ej., foros y dinámicas interactivas) para una colaboración más activa entre el alumnado. En este sentido, algunos docentes expresan que *“hemos adaptado espacios de comunicación abiertos para que los alumnos puedan expresar lo que han entendido y compartirlo con sus compañeros (MI-O30), y que “el uso de dinámicas grupales graduadas fomentó que todos los estudiantes pudieran participar, fortaleciendo su sentido de corresponsabilidad” (MI-R76).*

Finalmente, el 22 % del profesorado subraya que la pandemia ha generado una mayor conciencia sobre la importancia del bienestar emocional y del clima del aula como elementos clave de la inclusión. En este sentido, se han implementado estrategias como el yoga, las pausas activas y los rincones de calma, que han contribuido a crear entornos más positivos y relajados. En este sentido, se han implementado estrategias como el yoga, las pausas activas y los rincones de calma, que han contribuido a crear entornos más positivos y relajados. Como señalan algunos y algunas docentes, *“las pausas activas y el yoga ayudan a crear un clima positivo y relajado, beneficiando*



tanto a los niños como a los docentes” (MI-O78), y “poner más atención en la salud emocional ha permitido promover un clima inclusivo donde todos los niños se sienten valorados” (MI-O54). De este modo, el bienestar emocional se reconoce como un factor fundamental para facilitar los procesos de aprendizaje (MI-O46).

### 3.2. Desafíos que persisten en el ámbito de la educación inclusiva

Del análisis de las entrevistas realizadas al profesorado se identificaron ocho categorías emergentes que reflejan los principales desafíos que continúan obstaculizando la implementación de una educación inclusiva. Estas categorías agrupan tanto limitaciones estructurales, como la falta de recursos o las elevadas ratios del alumnado, así como barreras pedagógicas, emocionales, tecnológicas y organizativas, que siguen dificultando el avance hacia entornos escolares más justos y equitativos.

La Tabla 2 presenta el análisis cuantitativo de los resultados de las entrevistas, ofreciendo una visión más precisa de las dificultades o desafíos más reconocidos por el profesorado.

**Tabla 2: Categorías emergentes de los desafíos persistentes en la educativa inclusiva (N=81).**

Tema central	Categorías emergentes	Frecuencia	Índice de acuerdo
Desafíos en la educación inclusiva en la postpandemia	1. Falta de recursos	62	76,54 %
	2. Ratios elevadas	45	55,56 %
	3. Aumento de necesidades específicas	12	14,81 %
	4. Salud mental	37	45,68 %
	5. Brecha digital y abuso de pantallas	22	27,16 %
	6. Burocracia	25	30,86 %
	7. Formación continua	21	25,93 %
	8. Relación familia-escuela y entorno socioeconómico	10	12,35 %

Nota: Frecuencia refleja el número de menciones por parte del profesorado (N = 81), mientras que el índice de acuerdo (%) se calculó dividiendo dicha frecuencia entre el total de participantes y multiplicando por 100, para estimar el nivel de consenso respecto a cada categoría emergente.

De acuerdo con los resultados obtenidos, aproximadamente el 77 % del profesorado identifica la escasez de recursos, tanto humanos como materiales, como el principal desafío para una inclusión educativa efectiva. Una parte significativa del profesorado subraya que, si bien durante la emergencia sanitaria se produjo un incremento puntual de apoyos y refuerzos, una vez finalizado dicho periodo muchos de estos recursos fueron retirados. Esta situación ha supuesto un retroceso en la dotación de personal y la pérdida de una oportunidad clave para consolidar prácticas inclusivas sostenidas en el tiempo.

En este contexto, el profesorado destaca de manera reiterada la necesidad de contar con más personal especializado, como profesionales de Pedagogía Terapéutica (PT), Audición y Lenguaje (AL) y orientación educativa, que permitan ofrecer una atención más individualizada y eficaz dentro del aula ordinaria. Tal como expresan algunos participantes, “los recursos personales son clave; en el momento en que se puede realizar codocencia y contar con una persona más en el aula es cuando realmente se puede afrontar la diversidad” (MP-O11). De forma similar, otros docentes señalan que “continúa faltando personal de atención educativa como maestros de AL, PT u orientadores, lo que hace que la intervención en el aula no sea suficiente” (ME-O27), o que “la inclusión queda bien reflejada en el papel, pero en la práctica no es efectiva debido a la falta de personal especializado” (MI-O28).

Asimismo, el profesorado enfatiza que la falta de recursos humanos limita de manera significativa la respuesta a la diversidad del alumnado, afirmando que *“uno de los desafíos que todavía persisten es la escasez de recursos personales para atender todas las necesidades educativas”* (MP-O24), y que *“no existen nuevas oportunidades de inclusión sin recursos; es fundamental contar con personal, ya que no es posible realizar una inclusión a bajo coste”* (MI-R29).

Junto a la carencia de personal, los participantes también hacen referencia a la insuficiencia de recursos materiales y tecnológicos, lo que repercute directamente en las posibilidades de personalizar la enseñanza y atender adecuadamente a la diversidad. En este sentido, algunos docentes señalan que *“los desafíos incluyen la falta de dispositivos tecnológicos en las aulas, una situación que podría resolverse con una adecuada dotación económica y una buena gestión de los centros”* (MI-O49). Otros añaden que *“existe una falta de recursos personales y materiales suficientes, lo que lleva a que muchas veces el propio profesorado asuma estos costes”* (MP-O60), o que *“se necesitan más recursos humanos y materiales, ya que las necesidades del alumnado son cada vez mayores”* (MI-O63).

Asimismo, el profesorado señala el reto de atender a un número mayor de estudiantes con necesidades distintas, especialmente sin disponer de horas o personas suficientes para darles el seguimiento que requieren. Como consecuencia, muchos maestros y maestras manifiestan sentirse sobrecargados y abrumados, al intentar compatibilizar la atención individual con el aumento de las exigencias administrativas y organizativas. En este sentido, entre el profesorado entrevistado se expresa que *“cada vez hay más recortes en la escuela pública y la inclusión se vuelve difícil, ya que la atención a la diversidad recae en el aula y, sin ayudas ni recursos, puede romper la tranquilidad; yo sola no puedo atenderlo todo”* (MI-O6). De manera similar, otros destacan que *“uno de los principales problemas es la falta de recursos y de personal especializado, lo que, unido a los constantes cambios normativos, los trámites administrativos y las ratios elevadas, genera una sobrecarga significativa”* (MI-O54). Esta situación se traduce, según señalan, en una falta de tiempo para atender adecuadamente a todo el alumnado, indicando que *“se sobrecargan las aulas con niños con necesidades específicas sin bajar ratios ni añadir recursos humanos, y eso afecta al día a día”* (MI-O81).

En esta misma línea, un 56 % del profesorado indica que la elevada ratio del alumnado por aula constituye un obstáculo significativo para la atención a la diversidad, subrayando que una inclusión real requiere grupos más reducidos o la incorporación de más personal dentro del aula. Tal como señala el profesorado *“los desafíos que todavía tenemos son la elevada ratio que tenemos en las escuelas [...] Un desafío persistente y que no mejora es la alta ratio”* (MI-O69). Así, como *“se necesitan más recursos personales dentro del aula o ratios más reducidas [...] La idea de la inclusión está muy bien, solo que, para tener a todos los alumnos incluidos dentro del aula, una sola persona no puede hacerlo”* (MI-O62).

El 15 % del profesorado percibe una tendencia al incremento de necesidades específicas del alumnado, tanto en contexto de necesidades educativas como en el contexto social (p.ej., entornos multiculturales o situaciones de vulnerabilidad socioeconómica). En este sentido, el profesorado reitera que la necesidad de contar con más recursos humanos y materiales para dar una respuesta adecuada a esta realidad emergente y cada vez más compleja. El profesorado señala que, *“cada vez hay más niños con necesidades educativas, por ejemplo, el autismo, y no se puede trabajar sin*

*bajar ratios ni añadir más recursos humanos” (MI-O78). De igual modo, se destaca “la alta incidencia de niños con retrasos madurativos, poco estimulados en casa, o con neurodivergencias que requieren adaptaciones constantes y más recursos” (MI-R1).*

Asimismo, el profesorado hace referencia al aumento de la diversidad cultural en las aulas como consecuencia de los cambios sociales recientes, lo que ha transformado la realidad educativa y ha generado nuevas demandas de inclusión. En palabras de un docente, *“al abrir las fronteras, nuestra sociedad cambió y, por tanto, también nuestra realidad en las aulas. Ahora son aulas más diversas [...] hay que incluir al alumnado procedente de otros países, con sus particularidades y se necesitan recursos para abordar esta situación” (MI-O36).*

El contexto emocional del alumnado adquiere una relevancia significativa en los resultados, ya que un 46 % del profesorado percibe la necesidad de abordar la salud mental tras la pandemia. El profesorado manifiesta que muchos estudiantes han vivido experiencias muy diversas durante el confinamiento, lo que ha generado dificultades de socialización y un impacto negativo en su bienestar emocional al reincorporarse a la dinámica escolar. Como expresa una docente, *“los niños venían tocados emocionalmente, cada uno había vivido la pandemia de una manera” (MI-O2).*

En este sentido, el profesorado subraya la necesidad de formación específica en educación emocional como vía para responder adecuadamente a problemáticas o necesidades detectadas en el aula, como la ansiedad o falta de habilidades sociales, así como promover un clima de bienestar. Tal y como señalan una docente, *“debemos educar las emociones, muchos docentes no sabemos controlar las nuestras, y eso impacta en el alumnado” (ME-O4).* Otros docentes coinciden en que, pese a los esfuerzos realizados tras la pandemia, *“falta formación docente específica en salud mental” (MI-O9),* y reconocen que *“ha sido un reto muy importante manejar la ansiedad y la falta de habilidades sociales que han desarrollado los alumnos” (MI-O75).* Asimismo, se destaca la importancia de una formación continua que incorpore también el autocuidado docente, con el fin de acompañar mejor al alumnado (MI-O78).

Aunque se reconoce la importancia de la formación continua, algunas personas entrevistadas mencionan la resistencia por parte del profesorado a modificar sus metodologías, así como la insuficiencia de la oferta formativa institucional o la falta de tiempo dentro del horario lectivo para formarse. En este sentido, un 26 % del profesorado considera fundamental reciclarse en nuevas metodologías para afrontar los retos de la educación inclusiva. En palabras de los maestros y maestras, *“la formación continua es clave para afrontar nuevos retos” (MI-O80),* aunque señalan que *“si la formación fuera en horas lectivas, sería más cómodo [...] después del colegio ya tenemos otra vida...no siempre hay tiempo” (MI-O78).* En esta línea, entre el profesorado se critica la limitada disponibilidad de cursos o la escasa aplicabilidad práctica de la formación recibida, indicando que *“la formación que recibimos es mínima y muchas veces no aplicable a nuestras realidades diarias en el aula. Necesitamos formación práctica y continua” (MP-O62).* En el lado opuesto, está la resistencia al cambio metodológico de algunos o algunas compañeras, lo que se percibe como un obstáculo para la inclusión. Entre el profesorado se expresa que *“nuestra profesión es un continuo aprendizaje, pero muchos compañeros se resisten a metodologías nuevas” (MI-O6),* así como que *“muchos no están dispuestos a recibir formación para adaptarse a todos los cambios y avances educativos. Esto es un gran obstáculo para la inclusión” (MI-O81).*

El acceso y uso de las tecnologías por parte del alumnado emerge también como un desafío relevante, mencionado por el 27 % del profesorado. En primer lugar, el profesorado advierte sobre la persistencia de la brecha digital, señalando que hay familias sin acceso a dispositivos tecnológicos o a conexión a internet, lo que limita la participación de sus hijos e hijas en ciertas dinámicas didácticas y genera desigualdades en las oportunidades de aprendizaje. En este sentido, se destaca que *“el acceso a los recursos digitales es uno de los mayores problemas porque hay alumnado que nos dispone de tecnologías o internet en casa y no pueden reforzar ciertos aprendizajes fuera del aula”* (MP-R34), y que *“sería necesario invertir más en infraestructura digital para que todos pudieran usarla* (MP-O71).

En segundo lugar, el profesorado advierte sobre el uso excesivo de las pantallas o las tecnologías por parte del alumnado, una práctica que podría afectar de manera negativa en su desarrollo integral, particularmente en el desarrollo social, emocional y lingüístico. Algunos maestros y maestras describen la presencia de *“alumnado empantallado que viven mucho de cara a la televisión y eso se refleja en su lenguaje y nivel madurativo”* (MI-O28). Así, como señalan la situación de abuso de las tecnologías y dificultades para hacer un uso educativo adecuado de las mismas, indicando que *“el tema de las TIC todavía sigue generando alguna que otra situación problemática en las aulas [...] En muchas ocasiones, los alumnos/as no saben darles un buen uso y abusan de las pantallas”* (MP-O52), y *“niños que están mucho tiempo en pantallas, lo que afecta su capacidad de comunicación y socialización* (MI-R15). Finalmente, se hace alusión a la adicción a las tecnologías por el alumnado indicando que *“la mayoría de niños se han vuelto todavía más adictos a las tecnologías y duermen poco. Hay una increíble adicción; duermen por el día y eso hace, si hay alumnos que ya tienen problemas para la inclusión y socialización”* (MI-O58).

Por otro lado, un 31 % del profesorado identifica la burocracia excesiva y los cambios normativos constantes como desafíos cruciales que dificultan la implementación efectiva de prácticas inclusivas en el aula. Este profesorado percibe que la carga administrativa y las modificaciones frecuentes en las leyes educativas consume su tiempo y los recursos que podrían destinarse a la enseñanza y al apoyo directo al alumnado. Una docente enfatiza que *“Cada vez que cambia el gobierno, cambian la ley, y dedicamos más tiempo a programar burocráticamente que a preparar para el alumnado”* (MI-O6).

Finalmente, un % 12 del profesorado señala la relación con las familias y el contexto socioeconómico como un desafío persistente para el avance de la educación inclusiva. El profesorado señala que factores como los entornos empobrecidos, el absentismo escolar, el desinterés o la escasa implicación familiar, así como la falta de normas y apoyos institucionales, dificultan de manera significativa la labor educativa y la respuesta a la diversidad del alumnado. En este sentido, se subraya *“la falta de participación de algunas familias y el desconocimiento de su importancia para el proceso educativo complican la inclusión de alumnos con necesidades especiales”* (MI-O75), y la carencia de recursos familiares para acompañar el aprendizaje en el hogar, lo que genera una brecha entre la escuela y el entorno familiar, expresando que *“muchas familias no tienen los recursos necesarios para apoyar el aprendizaje en casa, lo que crea una brecha entre lo que se enseña en la escuela y lo que los alumnos pueden practicar en casa”* (MI-CO3). Asimismo, se señala un incremento del absentismo y bajo rendimientos que se relaciona con una menor implicación parental tras la pandemia, indicando que *“el absentismo ha aumentado significativamente después de la pandemia. Muchos padres*

*no están involucrados en la educación de sus hijos, lo que afecta su rendimiento y comportamiento en clase”* (MI-O9). En este sentido, recalcan que *la participación familiar de calidad en la vida educativa sería uno de los desafíos que persisten”* (MP-O50);

Otros maestros y maestras hacen referencia a situaciones de desestructuración familiar, vinculadas a problemas económicos y emocionales que repercuten en el comportamiento y rendimiento del alumnado, indicando que *“muchas familias están desestructuradas, con problemas económicos y emocionales que reflejan en el comportamiento y rendimiento de sus hijos en la escuela”* (MI-O78). Así como, la insuficiencia de políticas que contribuyan un apoyo a estas familias para mejorar los procesos de inclusión, indicando que *“la falta de políticas y programas que apoyen económicamente a las familias y faciliten su implicación en la educación de sus hijos”* (MI-O72).

#### **4. Conclusiones**

El objetivo de este trabajo fue analizar las reflexiones de maestros y maestras en activo sobre las oportunidades y desafíos que enfrentan las comunidades educativas inclusivas en la era postpandemia, con el fin de identificar estrategias que promuevan una educación más inclusiva. Desde una lectura histórica de los procesos educativos recientes, los resultados permiten comprender cómo las transformaciones derivadas de la pandemia han reconfigurado las prácticas docentes y los significados asociados a la inclusión. Los resultados indicaron una consolidación de prácticas inclusivas motivadas tanto por la demanda social y la normativa vigente como por los aprendizajes derivados de la experiencia pandémica. El análisis revela que la pandemia no solo funcionó como un acontecimiento disruptivo, sino también como un catalizador histórico que aceleró cambios latentes en la cultura educativa.

El profesorado expresó opiniones diversas respecto a las oportunidades que la pandemia ofreció para promover una educación más inclusiva. Mientras que algunos no percibieron cambios significativos, otros consideraron que la crisis sanitaria actuó como un catalizador para la transformación digital en la enseñanza, promoviendo el uso intensivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Esta situación facilitó la mejora en la competencia digital y la implementación de recursos tecnológicos para optimizar la atención a la diversidad. En esta línea, Perrotta (2021) destaca que la pandemia consolidó la tecnología como una herramienta clave para la enseñanza, reflejando un cambio estructural en la manera de concebir la inclusión y el aprendizaje en la historia educativa reciente.

Además, otro sector del profesorado atribuyó los avances hacia comunidades educativas más inclusivas a la legislación educativa vigente (LOMLOE, 2020). Se destacó la importancia de contar con un marco normativo sólido que entienda la inclusión como un derecho y no como un privilegio (Echeita Sarrionandia, 2021). Sin embargo, una parte significativa del profesorado consideró que el progreso en inclusión educativa responde principalmente a la creciente demanda social. En este sentido, el incremento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es una realidad innegable. Según datos del Ministerio de Educación (2024), el número de estudiantes que requieren apoyo educativo ha aumentado en un 2 % en el último año, representando actualmente el 12 % del total del alumnado. Este incremento pone de relieve la evolución de las políticas inclusivas en un marco histórico de ampliación de derechos y diversificación del alumnado.

En paralelo, el profesorado manifestó que la postpandemia ha traído consigo un avance significativo en la intensificación del uso de herramientas digitales en la educación. Si bien la intensificación del uso de las TIC representó una oportunidad para innovar en los procesos educativos y favoreció la accesibilidad, la crisis sanitaria también expuso y amplificó la brecha digital preexistente. Ante esta situación, el gobierno destinó recursos para mejorar el acceso a la tecnología en los entornos educativos, facilitando la implementación de plataformas digitales, materiales accesibles y estrategias de enseñanza más flexibles. Como resultado, las TIC se han convertido en un aliado clave para la personalización del aprendizaje, permitiendo adaptar los contenidos a las necesidades individuales del alumnado y promoviendo modelos más inclusivos (Peruzzo y Allan, 2024). Este fenómeno puede interpretarse como parte de una transición histórica hacia modelos pedagógicos más flexibles, sostenidos en la tecnología como herramienta de equidad.

No obstante, a pesar de estos avances tecnológicos, persisten importantes desigualdades en su acceso y uso. El profesorado identificó la falta de conectividad, la carencia de dispositivos adecuados y la limitada formación en competencias digitales como barreras que dificultan la equidad educativa. En este sentido, garantizar una infraestructura tecnológica accesible y fomentar las competencias digitales de docentes y estudiantes se presenta como un desafío fundamental para consolidar una educación verdaderamente inclusiva y equitativa (UNESCO, 2022).

Los avances en inclusión deben reflejarse tanto en las políticas públicas como en la práctica docente. Esto implica no solo el acceso a las TIC y otros recursos educativos equitativos, sino también el fortalecimiento de la formación pedagógica del profesorado. Es decir, la inclusión no puede quedar en el plano teórico, sino que debe traducirse en estrategias concretas en el aula (Araníz Sánchez, 2019). En este contexto, el profesorado señala la necesidad de mejorar su capacitación para atender la diversidad del alumnado de manera efectiva. Metodologías como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA; Meyer, Rose y Gordon, 2014), el aprendizaje cooperativo y la agrupación multinivel han demostrado ser herramientas valiosas para fomentar entornos de aprendizaje flexibles y colaborativos (Florian y Black-Hawkins, 2011).

Asimismo, el profesorado resaltó el fortalecimiento de la codocencia y la colaboración con especialistas externos como estrategias clave para brindar una atención más individualizada al alumnado con necesidades específicas (Ainscow, 2016). Además, subrayaron la importancia de la participación activa de las familias en el proceso educativo. En este sentido, percibieron que la implicación familiar había adquirido una mayor relevancia gracias a la utilización de canales de comunicación virtual. Prácticas como las tertulias pedagógicas y los grupos interactivos han sido fundamentales para fortalecer esta colaboración entre familia y escuela, fomentando una comunidad educativa más cohesionada. Como indica Epstein (2018), esta cooperación resulta esencial para garantizar el éxito académico del alumnado y promover una convivencia positiva dentro de la comunidad educativa, reafirmando la importancia de estas iniciativas en la consolidación de un entorno más inclusivo y participativo.

Por otro lado, la creciente preocupación por el bienestar emocional y la creación de entornos positivos de convivencia han cobrado especial relevancia entre el profesorado. Actualmente, los niveles de ansiedad entre el alumnado y los docentes han aumentado en comparación con los registros previos a la pandemia (OECD, 2023), una situación atribuida no solo a la crisis sanitaria, sino también a otros factores sociales y educativos

asociados. Esta tendencia, observada a nivel global, ha sido documentada por un estudio realizado por un equipo de investigación australiano (Botha et al., 2023), que señaló un deterioro en la salud mental de las nuevas generaciones.

Ante esta realidad, el profesorado destacó la importancia de implementar estrategias y prácticas en el aula que fomenten el bienestar socioemocional de la comunidad educativa y promuevan entornos positivos de convivencia. Entre las iniciativas mencionadas se encontraba el *mindfulness*, el yoga y los rincones de calma, herramientas cada vez más valoradas para fortalecer la convivencia escolar y reducir el estrés en el entorno educativo (Hunt et al., 2018; Ward-Seitz, 2023). Estas iniciativas reflejan un interés creciente del profesorado por formarse en competencias socioemocionales como un mecanismo de prevención primaria, respondiendo a las demandas emergentes de la comunidad educativa. Esta formación no solo permite gestionar de manera más efectiva el estrés y las emociones en el aula, sino que también resulta esencial para garantizar el bienestar del alumnado y fortalecer la calidad educativa (Jennings y Greenberg, 2009; Zenki-Dalipi, Xhambazi y Ceka, 2024).

Desde una mirada histórica, estas estrategias reflejan un cambio en la concepción del rol docente, que pasa de un modelo centrado en la instrucción a otro basado en el acompañamiento emocional y el desarrollo integral de la persona. Además, el desarrollo de competencias socioemocionales y estrategias para la gestión del estrés no solo mejora el clima escolar y crea un ambiente propicio para el aprendizaje, sino que también contribuye a prevenir la ansiedad y a abordar de manera adecuada las nuevas exigencias sociales y educativas. Es decir, fomentar el empoderamiento emocional representa un avance significativo para el éxito en la profesión docente y para su satisfacción personal y profesional (Pérez Escoda y Bisquerra Alzina, 2009). Es más, puede afirmarse que la postpandemia ha consolidado una nueva etapa en la historia de la profesión docente, caracterizada por una mayor conciencia del bienestar como pilar de la inclusión educativa, y a modo general.

Sin embargo, el profesorado identificó diversos desafíos para avanzar hacia una educación más inclusiva, siendo la escasez de recursos humanos y materiales el principal obstáculo. Investigaciones recientes coinciden en que la falta de recursos para que el profesorado pueda aplicar sus conocimientos y la ausencia de ayudas técnicas para el alumnado que lo requiere representan barreras significativas para la inclusión (Arnaiz-Sánchez et al., 2023). Asimismo, el profesorado señaló la necesidad de contar con más personal especializado (i.e., pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, orientación) y de reducir los ratios para garantizar una atención más personalizada. Además, destacaron que la excesiva burocracia y los continuos cambios normativos generaban una sobrecarga administrativa que dificultaba la gestión de la diversidad en las aulas. En esta misma línea, otras investigaciones evidencian que las barreras administrativas y la escasez de recursos limitan la implementación efectiva de estrategias inclusivas (Belmonte Pérez, Porto Currás y García Hernández, 2023).

Por otro lado, la falta de recursos en los hogares, el absentismo escolar y la limitada implicación de algunas familias representaban barreras adicionales que dificultan el desarrollo de una educación inclusiva efectiva.

Para abordar estos desafíos, se requiere un compromiso político firme que impulse la contratación de personal especializado, la formación continua del profesorado y la inversión sostenida en infraestructura tecnológica (Balladares Burgos, 2021; Beltrán, 2023). Del mismo modo, la flexibilización de ratios y la simplificación de procesos burocráticos pueden contribuir a liberar tiempo del profesorado, permitiendo una atención más individualizada

al alumnado (Belmonte Pérez et al., 2023). Así, como fortalecer la colaboración con las familias y atender las necesidades socioeconómicas del entorno resulta clave para consolidar una cultura escolar más inclusiva y equitativa. En definitiva, la optimización de los recursos educativos debe orientarse a satisfacer las demandas reales de los centros educativos, promoviendo entornos diversos que fomenten una convivencia enriquecedora para docentes, alumnado y familias (Escarbajal Frutos, Lundy y Alcaraz García, 2020).

#### *4.1. Implicaciones Prácticas*

Desde una perspectiva aplicada, los resultados del estudio ofrecen diversas implicaciones prácticas. En primer lugar, se pone de relieve la importancia de invertir de manera sostenida en recursos humanos especializados, así como de promover modelos organizativos que favorezcan la codocencia y la reducción de ratios. En segundo lugar, se evidencia la necesidad de reforzar la formación inicial y continua del profesorado, especialmente en metodologías inclusivas, competencias digitales y educación socioemocional, garantizando que dicha formación sea accesible, contextualizada y aplicable a la realidad del aula.

Asimismo, los hallazgos sugieren la conveniencia de simplificar los procesos burocráticos, con el fin de liberar tiempo docente para la atención directa al alumnado, y de fortalecer la colaboración con las familias y los agentes del entorno, prestando especial atención a las situaciones de vulnerabilidad socioeconómica. Estas medidas resultarían clave para avanzar hacia una inclusión educativa más equitativa y sostenible.

#### *4.2. Limitaciones y Líneas Futuras de Investigación*

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, el enfoque cualitativo y el uso de una muestra de conveniencia limitan la generalización de los hallazgos. Además, el análisis se circunscribe a un contexto territorial concreto, lo que puede influir en las percepciones del profesorado debido a las particularidades de las políticas educativas autonómicas.

Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra y profundizar en esta dimensión territorial e histórica, aportando una comprensión más amplia sobre cómo las políticas educativas regionales influyen en la evolución de la inclusión a lo largo del tiempo.

En conclusión, este trabajo aporta una visión situada y actualizada del profesorado, fundamentada en sus experiencias profesionales en el contexto educativo postpandémico, en la que evidencian tanto los avances alcanzados como los retos aún pendientes en el desarrollo de una educación inclusiva. Los resultados refuerzan la necesidad de seguir avanzando de manera sostenible hacia modelos educativos inclusivos apoyados en recursos adecuados, en la formación continua, el bienestar socioemocional y políticas educativas coherentes, que permitan garantizar una inclusión real y duradera.

#### *Financiación*

Este estudio se llevó a cabo con el apoyo financiero del proyecto “Explorando el impacto de las estrategias de la neurodidáctica sobre el bienestar, las actitudes no sexistas y la sostenibilidad en un modelo de educación positiva” (Proyecto UJI-2024-23), financiado por la Universitat Jaume I (España).

#### *Conflictos de intereses*

Todos los autores declaran que este manuscrito no presenta conflictos de intereses. Además, este trabajo es original y no ha sido publicado ni se encuentra en proceso de revisión en ningún otro lugar.



## Referencias

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172. <https://doi.org/10.1108/jpcc-12-2015-0013>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Araníz Sánchez, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. España: Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/67359>
- Arnaiz-Sánchez, P., Jurado López, V., Caballero García, C. M. y Alcaraz García, S. (2023). Estudio sobre el uso inclusivo de recursos en educación primaria desde la perspectiva del profesorado. *Publicaciones*, 53(3), 297-336. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i3.26378>
- Balladares Burgos, J. (2021). Percepciones en torno a una educación remota y a una educación híbrida universitaria durante la pandemia de la COVID-19: estudio de caso. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (11), 25-39. <https://doi.org/10.6018/riite.489531>
- Belmonte Pérez, C. M., Porto Currás, M. y García Hernández, M. L. (2023). La inclusión en diferentes realidades educativas: voces de profesionales. *Siglo Cero*, 54(1), 43-63. <https://doi.org/10.14201/scero202354127803>
- Beltrán, R. (2023). Brecha digital después de la pandemia. Indicadores de inclusión digital en el sector educativo. *Revista Innova Educación*, 5(2), 29-44. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.002>
- Botha, F., Morris, R. W., Butterworth, P. y Glozier, N. (2023). Generational Differences in Mental Health Trends in the Twenty-First Century. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 120(49), e2303781120. <https://doi.org/10.1073/pnas.2303781120>
- Echeita Sarrionandia, G. (2021). The education of students with special educational needs at LOMLOE. *Avances en Supervisión Educativa*, (35), 1-24. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Escarbajal Frutos, A., Lundy, L. y Alcaraz García, S. (2020). La inclusión en España y las medidas de atención a la diversidad en la Región de Murcia. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Eds.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 73-100). Dykinson. <https://www.researchgate.net/publication/350962465>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational*

- Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Groeben, N. (1990). Subjective Theories and the Explanation of Human Action. En G. R. Semin y K. J. Gergen (Eds.), *Everyday Understanding: Social and Scientific Implications* (pp. 19-44). Sage Publication.
- Hunt, M., Al-Braiki, F., Dailey, S., Russell, R. y Simon, K. (2018). Mindfulness Training, Yoga, or Both? Dismantling the Active Components of a Mindfulness-Based Stress Reduction Intervention. *Mindfulness*, 9(2), 512-520. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0793-z>
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (340), 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing. <https://publishing.cast.org/catalog/books-products/universal-design-for-learning-meyer-rose-gordon>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024, abril 10). *El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo dispondrá de un procedimiento más ágil para acceder a ayudas y recursos*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2024/04/20240410-alumnadoconnecesidaddeapoyo.html>
- OECD. (2023). *Health at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/7a7afb35-en>
- Pérez Escoda, N. y Bisquerra Alzina, R. (2009). El saber hacer emocional, destreza ineludible. *Cuadernos de Pedagogía*, (389), 54-56. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/El-saber-emocional-destreza-ineludible.pdf>
- Perrotta, C. (2021). Underdetermination, Assemblage Studies and Educational Technology: Rethinking Causality and Re-Energising Politics. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 43-56. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.638>
- Peruzzo, F. y Allan, J. (2024). Rethinking inclusive (digital) education: lessons from the pandemic to reconceptualise inclusion through convivial technologies. *Learning, Media and Technology*, 49(2), 244-258. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2131817>
- Puigdemívol, I. (2024). Educación inclusiva: con quien y hacia dónde. Una perspectiva comunitaria y longitudinal de la inclusión. *Voces de la educación*, 9(17), 20-42. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/721>
- Tan, Q. (2021). *Barriers to Inclusive Education in Chinese Primary Schools: Culture, Policy, and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003173649>

UNESCO. (2019). *Cali commitment to equity and inclusion in education*. International Forum on Inclusion and Equity in Education, Cali, Colombia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910>

UNESCO. (2022). *Transforming Education for the Future*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382765>

Ward-Seitz, L. (2023). Movement and Mindfulness in the Transitional Kindergarten Classroom. *Master of Science in Education / Master's Theses*, 73. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2023.EDU.10>

Zenki-Dalipi, A., Xhambazi, G. y Ceka, A. (2024). Socio-Emotional Learners – The Importance of Teacher Competence Development. *Journal of Educational Research*, 6(11-12), 188-197. <https://doi.org/10.62792/ut.education.v6.i11-12.p2655>