

1 Artículo de Investigación

## 2 **¿Qué entendemos por educación inclusiva en Latinoamérica y en Euskadi?**

### 3 *What do we mean by inclusive education in Latin America and the Basque* 4 *Country?*

5 Itziar Kerexeta Brazal <sup>1</sup> [itziar.kerexeta@ehu.eus](mailto:itziar.kerexeta@ehu.eus) <https://orcid.org/0000-0003-1621-3847>

6 Leire Darretxe Urrutxi <sup>2</sup> [leire.darretxe@ehu.eus](mailto:leire.darretxe@ehu.eus) <https://orcid.org/0000-0001-7468-7915>

7 Universidad del País Vasco (UPV/EHU) | Lejona – España | CP 48940

8 Correspondencia: [itziar.kerexeta@ehu.eus](mailto:itziar.kerexeta@ehu.eus) DOI: <http://doi.org/10.26423/rcpi.v13i1.829>

#### 9 **RESUMEN**

10 A pesar de que la educación inclusiva es un derecho avalado a nivel internacional, todavía existe una  
11 importante tensión entre la teoría y la práctica. En este estudio se presenta la percepción de docentes de  
12 escuelas primarias y secundarias del País Vasco (España) y de varios países de Latinoamérica (Bolivia,  
13 Colombia, Ecuador, Guatemala) que desarrollan su trabajo en centros educativos en situación de  
14 vulnerabilidad. El objetivo del estudio es identificar qué se entiende por inclusión educativa y qué barreras  
15 existen para caminar hacia ella. Mediante una metodología de investigación cualitativa, se diseñaron grupos  
16 focales diferenciados por etapas y países en una primera fase; en una segunda etapa, estos se reorganizaron  
17 en grupos mixtos según el origen de los participantes. Se realizaron grabaciones de cada una de las sesiones  
18 y transcripciones que fueron analizadas con el software NVIVO 1.3. Los resultados reflejan algunas de las  
19 concepciones comunes que el profesorado tiene en territorios tan diversos como la visión de integración  
20 frente a inclusión más allá de la apuesta política por la plena inclusión. Se evidencian algunos de los retos  
21 a los que las sociedades se enfrentan para seguir avanzando en procesos inclusivos como son la inversión  
22 de recursos y la implicación de agentes sociales más allá de las propias comunidades escolares, asimismo,  
23 se reconoce el camino avanzado en las últimas décadas.

24 **PALABRAS CLAVE:** Inclusión educativa, investigación cualitativa, diversidad cultural, percepción del  
25 profesorado.

#### 26 **ABSTRACT**

27 Although inclusive education is an internationally recognized right, there is still significant tension between  
28 theory and practice. This study presents the perceptions of primary and secondary school teachers in the  
29 Basque Country (Spain) and several Latin American countries (Bolivia, Colombia, Ecuador, Guatemala)  
30 who work in vulnerable educational settings. The aim of the study is to identify what is meant by  
31 educational inclusion and what barriers exist to achieving it. Using a qualitative research methodology,  
32 focus groups were designed, differentiated by stage and country in the first phase; in the second phase,  
33 these were reorganized into mixed groups according to the origin of the participants. Each session was  
34 recorded and transcribed, and the transcripts were analyzed using NVIVO 1.3 software. The results reflect  
35 some of the common perceptions that teachers have in such diverse territories, such as the view of  
36 integration versus inclusion beyond the political commitment to full inclusion. Some of the challenges  
37 facing societies in order to continue advancing in inclusive processes are highlighted, such as the investment  
38 of resources and the involvement of social agents beyond the school communities themselves. At the same  
39 time, the progress made in recent decades is recognized.

40 **KEYWORDS:** Educational inclusion, qualitative research, cultural diversity, teacher perception.

41 Recepción: 14 marzo 2025 | Aprobación: 5 junio 2025 | Publicación: 27 junio 2025

---

<sup>1</sup> Doctora en Educación, por la Universidad del País Vasco - España

<sup>2</sup> Doctora en Pedagogía, por la Universidad de Deusto - España

## 42 INTRODUCCIÓN

43 La Declaración de Incheon representa el compromiso de la comunidad internacional a favor del Objetivo  
44 de Desarrollo Sostenible 4 por una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo  
45 de la vida para todos y todas (UNESCO, 2016). La educación inclusiva es un derecho como lo avala en la  
46 Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2006).  
47 En esta línea, la Observación General nº 4 sobre el derecho a la educación inclusiva matiza que la educación  
48 inclusiva debe entenderse como un derecho humano fundamental de todo el alumnado. En vez de fijarse en  
49 categorías con el fin de lograr la inclusión, se trata más de garantizar el mismo valor a todos los miembros  
50 de la sociedad sin ningún tipo de discriminación debido a discapacidad, género, orientación sexual, etc. (De  
51 Beco, 2022). Este derecho supone una palanca esencial para un cambio muy importante y debe garantizarse  
52 mediante la responsabilidad colectiva (Calderón-Almendros y Echeita-Sarrionandia, 2022). Así, en los  
53 últimos años la educación inclusiva se ha definido desde la justicia social subrayando la participación como  
54 concepto clave para construir prácticas más justas (Sandoval y Waitoller, 2022). Además, debemos recordar  
55 que el alumnado también es agente clave en los debates políticos para la educación inclusiva (Mangiaracina  
56 *et al.*, 2021).

57 No obstante, la educación inclusiva es un concepto controvertido con opiniones contrarias sobre lo que  
58 constituye la inclusión (Tiernan, 2022). Si bien los avances en la educación inclusiva están sucediendo en  
59 diferentes niveles influenciados por políticas internacionales y nacionales, los sistemas plenamente  
60 inclusivos son complicados de lograr (Spandagou, 2021). Todavía sigue existiendo una tensión entre la  
61 teoría y la práctica inclusiva (Mavropoulou *et al.*, 2021). Por señalar algunos ejemplos, en Japón todavía  
62 tienen sistemas escolares donde los estudiantes están segregados (Yoshitoshi *et al.*, 2022); en Australia  
63 todavía se financian y mantienen entornos segregados (especiales) (Carrington *et al.*, 2022); en Alemania  
64 se está llevando a cabo un proceso de implementación parsimonioso, manteniendo el sistema escolar  
65 especial junto con el general (Kroworsch, 2021); en España tanto el movimiento pro-inclusión como el de  
66 “Educación Inclusiva Sí, Especial También” comparten un discurso común sobre la falta de inclusión en  
67 las escuelas ordinarias españolas (Rogerio-García *et al.*, 2022); en muchos países de Latinoamérica no se  
68 ha asumido la responsabilidad de los cambios que implica apostar por una educación inclusiva, existiendo  
69 una brecha entre las propuestas y la realidad (Vega, 2021).

70 Las barreras ideológicas pueden obstaculizar la implementación de la educación inclusiva (Khamzina *et al.*  
71 *et al.*, 2021). En una revisión sobre la literatura llevada a cabo por Kurowski *et al.* (2022) encontraron las  
72 siguientes barreras que impiden la educación inclusiva exitosa: sistémicas; personales;  
73 transdisciplinariedad; y metodológicas. Y como señala Echeita (2022) existen barreras universales, por  
74 ejemplo, la ineficiente formación inicial del profesorado y la inadecuación de recursos e instalaciones de  
75 los centros ordinarios.

76 Por consiguiente, para eliminar las barreras se debe reconocer el papel que juega el contexto en la  
77 producción de desigualdades (Chieppa *et al.*, 2023; Díaz y Lizárraga, 2021). La educación inclusiva debe  
78 considerarse en el entorno de las realidades de las personas y las sociedades (Schiemer, 2017), es decir, la  
79 contextualización local deberá ser una característica clave en los diseños de evaluación de la educación  
80 inclusiva (Johnstone *et al.*, 2023). En esta línea, Chieppa *et al.* (2023) cuestionan el papel de la cultura  
81 colonial en el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas ya que existe una perspectiva eurocéntrica que  
82 interpreta la diferencia como una forma de déficit.

83 Ante este panorama, el profesorado tiene un papel fundamental en la implementación de la educación  
84 inclusiva, destacándose la falta de apoyos adecuados como un obstáculo para su efectividad (Chow *et al.*,  
85 2023; Vega, 2021). Si bien la disponibilidad de recursos representa un factor crítico, las actitudes del  
86 personal docente también son determinantes (Mavropoulou *et al.*, 2021). Tanto la sensibilización como las  
87 medidas de apoyo y formación de alta calidad en equipos multiprofesionales son claves (Kroworsch, 2021).  
88 La preparación profesional y mental del profesorado constituye una condición indispensable para superar  
89 las barreras que impiden una inclusión educativa efectiva (Maulsharif *et al.*, 2022). Como plantea Echeita

90 (2022) se necesita repensar el concepto de apoyo educativo, para que todo el alumnado se pueda beneficiar,  
91 es decir, pasar de un asunto individualizado a un constructo global y complejo.

92 En cuanto al desarrollo de la educación inclusiva también resulta fundamental la colaboración de las  
93 **familias y otros agentes comunitarios** (San Martín *et al.*, 2020; Skyba *et al.*, 2020; Ayala *et al.*, 2023).

94 La colaboración escuela-familia se entiende que debe estar fundamentada en una relación que  
95 busca la promoción de una relación de igualdad, empezando por promover el equilibrio de poder  
96 entre los colaboradores, los cuales deben reconocerse mutuamente con igual capacidad y  
97 posibilidad, tanto para tomar la iniciativa, opinar y que su voz sea escuchada, como de influir y  
98 tomar parte en las decisiones (Simón y Barrios, 2019, p.56).

99 En este sentido, el desarrollo de habilidades sociales, empatía y dedicación a la relación se considera un  
100 factor a trabajar por parte de los profesionales de la educación (Jardí *et al.*, 2022). Según Gualda y Cia  
101 (2019) la interacción entre profesorado y familias redundará en un mayor sentimiento de inclusión. Por  
102 ejemplo, el papel del “school social worker” puede favorecer el avance de la inclusión proporcionando  
103 conexiones entre las escuelas, el profesorado, el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad  
104 (Skyba *et al.*, 2020). Si bien es evidente el trabajo con diferentes actores educativos, todavía se requiere  
105 mayor coordinación entre sí (Reyes-Parra *et al.*, 2020), así como un desarrollo comunitario global para dar  
106 una respuesta realmente inclusiva a colectivos con situación de especial vulnerabilidad (Tofani *et al.*, 2022).  
107 Los cambios requeridos son responsabilidad de muchos actores educativos (multiagencia), implementados  
108 a través de diferentes planes o niveles (multinivel/sistémico) y persiguiendo una misma meta (Echeita,  
109 2022).

110 En este artículo se presentan los resultados de la investigación realizada con docentes de escuelas primarias  
111 y secundarias en situación de vulnerabilidad en Latinoamérica y de Euskadi<sup>3</sup>, sobre la percepción que tienen  
112 sobre la inclusión educativa.

## 113 **METODOLOGÍA**

### 114 **Diseño de la investigación**

115 La investigación se enmarca en un paradigma cualitativo (Erickson, 2012) centrado en la comprensión  
116 profunda de las experiencias y percepciones del profesorado participante a través de una escucha atenta y  
117 contextualizada. Este estudio se enmarca dentro del caso conectandoescuelas.org, que ha sido analizado en  
118 profundidad en la tesis doctoral de una de las autoras (Kerexeta, 2023), proceso que culminó en octubre de  
119 2022, y que ha indagado en profundidad sobre la relación entre la inclusión en la escuela y la competencia  
120 digital docente. Este artículo e investigación adicional profundiza en la percepción específica del  
121 profesorado sobre el constructo teórico sobre la Escuela inclusiva.

### 122 **Consejo Asesor**

123 Se trabaja con un grupo de personas expertas denominado consejo asesor (Gibbs, 2013), compuesto por  
124 cuatro personas referentes en el ámbito específico de la investigación, quienes han participado en el propio  
125 diseño de los grupos focales, decidiendo su composición, modalidades de invitación, guion y cuestiones a  
126 tratar en los encuentros. De esta forma, se planifica un intercambio estructurado de información con estas  
127 personas que constituye una fuente de investigación y contraste adicional a las definidas en cada una de las  
128 acciones establecidas (Gibbs, 2013). Se ha realizado una reunión virtual específica con una documentación  
129 previa y posterior para contrastar los contenidos y aspectos de esta investigación.

---

<sup>3</sup> Región que se encuentra al Norte de España y cuenta con su propia idiosincrasia por la identidad cultural y lingüística frente al resto de la península

## 130 **Grupos Focales**

131 Mediante el grupo focal optamos por la comprensión del profesorado como un yo colectivo, tratándose de  
132 recoger las voces de docentes de aula de forma espontánea en conversaciones informales en base a un guion  
133 pre-establecido (Sim y Waterfield, 2019).

134 Esta metodología permite analizar la narrativa de las conversaciones, identificando los aspectos críticos de  
135 mayor relevancia sobre la construcción de escuelas inclusivas y la percepción docente respecto a su |a  
136 digital. Los grupos focales favorecen la escucha de las realidades del profesorado en su práctica diaria,  
137 centrándonos en su propio contexto profesional en torno a la inclusión educativa (Sánchez *et al*, 2017).

## 138 **Procedimiento para recolección de datos**

139 La selección la muestra se realiza de forma voluntaria, invitando a las personas que han participado en los  
140 proyectos y comunidades anteriores ligadas a la tesis análisis del caso *conectandoescuelas* hasta completar  
141 los grupos necesarios. Las personas participantes deben ser docentes de primaria o secundaria en centros  
142 en situación de vulnerabilidad bien de Euskadi bien de uno de los países de Latinoamérica que participó en  
143 el mencionado proyecto. Las sesiones con los grupos focales se desarrollan entre octubre de 2021 y febrero  
144 de 2022, una vez fueron validados los contenidos y componentes por parte del Consejo Asesor. Se diseñan  
145 cuatro grupos en base a etapas docentes y origen de los participantes en una primera fase, creando dos  
146 grupos para Primaria y dos grupos para Secundaria, dos en Latinoamérica y dos en Euskadi. En cada uno  
147 de los grupos participan 4-6 personas distribuidas de la siguiente manera:

- 148 ● Grupo focal primaria Latinoamérica, acrónimos de participantes: PL1, PL2, PL3, PL4
- 149 ● Grupo focal primaria Euskadi: PE1, PE2, PE3, PE4, PE5, PE6
- 150 ● Grupo focal secundaria Latinoamérica: SL1, SL2, SL3, SL4
- 151 ● Grupo focal secundaria Euskadi: SE1, SE2, SE3, SE4

152 Previamente a los encuentros, las personas reciben un informe con los aspectos a tratar en la reunión de  
153 cara a generar un diálogo. Las conversaciones se graban y tras realizar su transcripción manual se integran  
154 al software NVivo 1.3 para Windows. En una segunda fase de contraste de grupos focales se crean sesiones  
155 mixtas de profesorado de Euskadi y Latinoamérica que se reúne por etapas realizando dos sesiones más,  
156 una de Primaria y otra de Secundaria. El objetivo de estas reuniones de segunda fase es validar, enriquecer  
157 o discriminar los resultados recogidos de las sesiones anteriores que fueron incorporados al software en  
158 mención. En total por tanto se realizaron 6 sesiones.

## 159 **Instrumentos**

160 Las reuniones se llevaron a cabo mediante el sistema de videoconferencia institucional de la Universidad  
161 del País Vasco (UPV/EHU): webex. Los participantes se conectaron tanto desde ordenadores personales  
162 como a través de la app de webex en sus *Smartphone*. Estas sesiones fueron grabadas y se transcribió el  
163 100% de su contenido generando documentos específicos para cada una de las reuniones realizadas.

## 164 **Análisis de datos**

165 Los textos resultantes de estas transcripciones se anonimizaron y volcaron en *NVIVO 1.3* generando un  
166 proyecto específico. Se realizaron diferentes estudios, comenzando por una visualización de las palabras  
167 con mayor densidad para identificar los nodos y categorías. Se eliminaron las palabras vacías y se otorgó  
168 protagonismo a la categorización emergente que se estructura en tres ejes que más adelante se presentan:  
169 Conceptualización de escuela inclusiva (1); Obstáculos percibidos (2); Relación de profesorado y agentes  
170 comunitarios (3). Se crearon matrices de trabajo que permitieron analizar el discurso de forma sistemática  
171 y pormenorizada.

172 **RESULTADOS**

173 El estudio revela que el profesorado mantiene una postura comprometida e implicada respecto a la inclusión  
174 educativa, concibiéndola como un ideal a alcanzar. También manifiestan que este concepto de “escuela  
175 inclusiva” no siempre se percibe como una realidad tangible en su práctica cotidiana.

176 A este nivel, se muestra a continuación en la Figura 1 que el profesorado está en acción, en movimiento,  
177 destacando su responsabilidad tanto en las palabras con mayor densidad (naranja) como en las de siguiente  
178 nivel en negrita.



179

180 **Figura 1:** Nube de tags del discurso del discurso en el profesorado sobre educación inclusiva

181 A continuación, se presenta el resumen de los resultados (ver Figura 2) en base a tres categorías semánticas:  
182 conceptualización de la escuela inclusiva, barreras para la inclusión y trabajo en red (profesorado, familias,  
183 comunidad). Para llegar a la consolidación de estas categorías se han realizado diferentes técnicas una vez  
184 eliminadas las palabras vacías, como las búsquedas de términos clave (búsqueda de texto), identificación  
185 de los conceptos más empleados (frecuencia de palabras) y datos sobre las posibles relaciones (análisis de  
186 conglomerados, mapas jerárquicos).

187



188

189 **Figura 2:** Diagrama resumen de Resultados

190 **Conceptualización de la educación/escuela inclusiva vs Integración y mirada del déficit**

191 En el contexto educativo de Euskadi, algunos docentes expresan un discurso que refleja adhesión a los  
192 principios de la escuela inclusiva. Este posicionamiento, en gran medida políticamente correcto, se  
193 evidencia en algunas de las voces recogidas, las cuales destacan el enfoque basado en los derechos y en la  
194 igualdad de oportunidades:

195 *“La inclusión educativa es que todos los alumnos, alumnas de la misma comunidad tengan los mismos*  
196 *derechos y los mismos..., que aprendan juntos en un mismo entorno teniendo en cuenta su cultura, pues no*  
197 *sé, características socioeconómicas, teniendo en cuenta todo eso, pero que todos tengan el mismo entorno,*  
198 *que tengan un aprendizaje pues correcto”* (PE2)

199 *“Todos los alumnos a nivel general, tanto chicos como chicas, los mismos que sean Vizcaya o que sean de*  
200 *Colombia ... sería que tienen las mismas oportunidades todos los alumnos en las mismas condiciones”*  
201 (PE3)

202 *“Para mí la inclusión es que tengan todos la misma oportunidad para desarrollar sus estudios”* (PE6)

203 Por su parte, el profesorado de secundaria de Euskadi hace referencia al bienestar en el aula y en la  
204 comunidad educativa como cualidad de la escuela inclusiva real:

205 *“Yo en un principio entiendo la inclusión, o sea, en mi centro, en mis clases, y es donde intento que cada*  
206 *uno, con las diferentes cualidades, dificultades, mochilas que traen, que todos se sientan emocionalmente*  
207 *bien, que intentemos aprender algo todos de todas, y que de alguna manera tengamos una convivencia en*  
208 *clase que sea algo interesante para los alumnos, que vengan a clase, pues en la escuela me siento bien”*  
209 (SE3)

210 Sin embargo, en los discursos se perciben concepciones más clásicas como puede ser el referirse a la  
211 integración, subrayar la necesidad de adaptarse al contexto, en este caso también destacan algunas voces  
212 de profesorado del País Vasco en referencia a la integración, sin hacer referencia a la aportación diversa y  
213 enriquecedora de corrientes más actuales:

214 *“Se trata de integrar a todo lo que te viene en algo conjunto para poder marchar desde ahí y hacer*  
215 *ciudadanas y ciudadanos independientes y que saben moverse por sí mismos y con criterios propios y*  
216 *con..., que sean capaces de pensar y vivir por ellos mismos ¿no? ... yo creo que lo que intentamos es que*  
217 *sean personas, personas, sobre todo, y luego pues ciudadanas que sean dueñas de su vida, que sepan*  
218 *manejar su vida tal y como ellas lo quieran. Eso es, para mí, el objetivo fundamental de la escuela”* (SE1)

219 Se destacan también colectivos en minoría como la esencia o necesidad para la inclusión, poniendo el  
220 énfasis en este alumnado y familias diversas como los protagonistas y sujetos del esfuerzo por la adaptación  
221 o la integración:

222 *“Dentro de la educación inclusiva, a parte de la inmigración o la gente gitana, sí tenemos otra parte y*  
223 *nosotros en nuestro colegio tenemos mucho alumnado de características NES, y esos también, claro,*  
224 *merecen y deben de estar en el aula y deben de seguir el mismo ritmo que los demás, pero muchas veces*  
225 *depende de qué dificultades tienen, nos encontramos con muchas dificultades para poder hacer una*  
226 *integración adecuada en el aula”* (PE4)

227 Por consiguiente, cabe destacar que en las narraciones se señala a diferentes colectivos de estudiantes que  
228 tienen más dificultades como alumnado de origen gitano, las personas con discapacidad y en riesgo de  
229 exclusión social al referirse a la inclusión.

230 *“A nosotros sí nos pasa mucho eso de que no vengan al cole o tal más que con alumnado, digamos, de*  
231 *familia inmigrante... Sí es verdad que los últimos años hemos conseguido un poco involucrarles un poco*  
232 *más en que es la importancia de la educación, pero enseguida notamos y si es chica, menos importancia*  
233 *le dan”* (PE4)

234 *“Atender a los niños, especialmente en educación regular o niños que tengan diferentes dificultades ya sea*  
235 *en el aprendizaje y también niños y niñas que tienen alguna discapacidad. Por ejemplo, en donde*  
236 *trabajamos anteriormente, se ha tenido una niña que no oye al principio. Con ella también aprendí lo que*  
237 *es lengua de señas, entonces, casi todo el colegio estábamos aprendiendo, lo que es lengua de señas. Y*  
238 *también ha habido lo que es una estudiante con discapacidad visual, pero entonces de la misma manera,*  
239 *la profe ha ido trabajando, haciendo adaptaciones.” (PL1)*

240 *“La escuela inclusiva para mí es donde se trata de incluir a niños, niñas, jóvenes y adultos sobre todo con*  
241 *aquellos que sufren marginalidad, o sea, se los trata de incluir y que puedan desenvolverse dentro de la*  
242 *sociedad” (PL2)*

243 *“Además que tengo dos estudiantes que están dentro de lo que es Gastronomía, si no me equivoco los dos*  
244 *están con síndrome de Down y estamos trabajando también con ellos” (SL4)*

245 *“Fe y Alegría promueve lo que es la inclusión y también los valores... Entonces la inclusión, desde las*  
246 *aulas, se practica, en mi aula también, yo en sexto, tengo un estudiante que tiene dificultades en su*  
247 *audición, recibe a veces ayuda de algún familiar para poder escuchar o algo así las clases virtuales que*  
248 *tenemos” (SL3)*

249 A este respecto, la voz de este docente de secundaria cuestiona la inclusión, asimilando el trabajo de aula  
250 por la integración con una visión más utópica o semántica de la inclusión:

251 *“La base teórica es que la inclusión es una inclusión desde la adaptación, no sé si esa es la palabra u otra,*  
252 *pero es una inclusión desde la adaptación, es decir, que tú, vengas de donde vengas, afectivamente te*  
253 *vamos a acoger, o sea, vamos a hacer que te sientas parte de donde estás, esa es la primera parte, el*  
254 *currículum y todo eso viene por añadidura, pero primero que te sientas parte, pero es sentirte parte desde*  
255 *unos parámetros sociales ya predeterminados” (SE4)*

256 En este sentido, para ofrecer respuesta a las necesidades del alumnado diverso el profesorado matiza la  
257 necesidad de llevar a cabo adaptaciones:

258 *“La inclusión educativa no es solamente admitir a un estudiante en un curso, en un aula, sino es realizar*  
259 *adaptaciones, primero deberíamos tener adaptaciones de infraestructura... Cada semestre hacíamos los*  
260 *talleres de adaptaciones curriculares, que podían ser muy significativas, poco significativas, de acuerdo a*  
261 *las necesidades que tenían nuestros niños y jóvenes.” (SL1)*

262 *“Escuela inclusiva, es cuando... o bueno, se me viene a la cabeza, que tenemos estudiantes que tienen*  
263 *alguna discapacidad, pero que tienen que ir a la par, juntamente con todos los estudiantes. Entonces para*  
264 *esto necesitamos adaptaciones curriculares, porque no podemos... no podemos limitarlos a lo que ellos*  
265 *pueden hacer” (SL4)*

## 266 **Obstáculos percibidos**

267 Es muy habitual identificar diversos obstáculos para seguir avanzando en la inclusión, por ejemplo, tener  
268 reticencias a la innovación y a cambio de metodologías por parte del profesorado; falta de recursos;  
269 concepción asimilacionista de la diversidad cultural; falta de trabajo colaborativo; ratios altos (número  
270 elevado de estudiantes por docente); o larga espera al dictamen de personas expertas.

271 *“Nosotros otras de las grandes dificultades que nos encontramos es que muchas veces tenemos profesorado*  
272 *no sé si muy o bastante negado a la innovación. Es mucho más fácil seguir con, digamos, la antigua usanza*  
273 *de libro, examen, libro, examen y en ese sentido también no es solo las familias una de las grandes*  
274 *dificultades que nos encontramos, igual es muchas veces con el mismo profesorado que tenemos en la*  
275 *escuela” (PE4)*

276 *“Yo sí que he visto que lo de los grupos cooperativos a mí me parecía que sí funcionaba y que podía ir*  
277 *bastante bien, pero claro, no todos los profesores están de acuerdo con las nuevas metodologías, con*  
278 *cambiar de metodología, porque están... gente que va, suelta el rollo y se va, quiero decir, es que todavía*

279 *sigue habiendo eso y va a haber, entonces es muy difícil el poder llegar a cambiar una metodología y*  
280 *ponernos todos de acuerdo...” (SE2)*

281 *“La escuela muchas veces fracasa, porque mucho alumnado inmigrante, tú has citado, por ejemplo, los*  
282 *árabes. Los árabes vienen de una cultura muy diferente a la nuestra, pero que es con unos valores muy*  
283 *profundos también, y no se les está dando la oportunidad de, bueno, de expresar esos valores, o sea, la*  
284 *escuela yo creo que es ciega y sorda a todo el mundo árabe, por ejemplo. Entonces eso también dificulta*  
285 *bastante la integración y la inclusividad, no sé. Eso es, sin más, que se hace desde un modelo asimilativo,*  
286 *vamos, o sea, sin más” (SE1)*

287 *“Lastimosamente no hay esta cooperación o que eso, de lo que es ponerse la empatía, ponerse en el lugar*  
288 *del otro, pues seguimos siendo individualistas o buscando solo nuestros intereses” (PL1)*

289 *“Sería bueno que existieran, como quien dice, personas especialmente que estén aptos para tal vez detectar*  
290 *esta clase de aprendizajes distintos que tienen los niños, pero lamentablemente nosotros no contamos”*  
291 *(PL3)*

## 292 **Relaciones de profesorado, familias y otros agentes comunitarios**

293 Para poder responder de manera más adecuada a la diversidad, en el discurso sí se hace referencia a la co-  
294 docencia, es decir, que dos docentes se encuentren en una misma aula.

295 *“Lo que hemos hecho ha sido el meternos dos profesores en clase, no en todas las asignaturas, pero en*  
296 *algunas, de manera que podamos ayudarles” (SE2)*

297 Aludiendo a la relación con las familias, se subraya la necesidad de que éstas se impliquen en la educación  
298 de sus hijos e hijas, por ejemplo, participando en los grupos interactivos.

299 *“Es importante por ejemplo que las familias también estén involucradas en ese aprendizaje de sus hijos,*  
300 *teniendo en cuenta sus características o con las diversidades que puedan tener” (PE2)*

301 *“Nosotros también somos, como ha contado el compañero, una comunidad de aprendizaje, y sí que*  
302 *intentamos que las familias participen en todas las decisiones que tomamos” (PE6)*

303 *“Nosotros hacemos grupos interactivos, ahí ya estamos poco a poco metiendo a las familias dentro de*  
304 *clase. Nos pensamos que las familias no quieren, muchas veces es por miedo, que piensan que ellos no*  
305 *saben. Si abres las puertas y se les dan unas estrategias a las familias, se consigue mucho y, bueno, la*  
306 *inclusión está ahí también, meter a las familias en eso” (PE5)*

307 Sin embargo, se comentan dificultades para involucrar a algunas familias que viven en situaciones precarias  
308 por falta de ingresos, etc.

309 *“Se me hace muy difícil involucrar a las familias, no porque no quiera, sino porque a ellos les resulta*  
310 *bastante difícil, por tiempo de dedicación en la crianza me refiero. Muchas veces, yo me encuentro con*  
311 *alumnado que pasa demasiado tiempo solo, porque les falta esa reciprocidad a las familias, que les hagan*  
312 *la cobertura con esa crianza. Entonces, pedirles a esas personas que participen además puf, activamente,*  
313 *del aprendizaje de sus seres más queridos, les resulta imposible dedicarles tiempo de calidad, pues me*  
314 *encuentro que me choca, no es fácil” (PE1)*

315 *“En nuestro colegio tenemos 32 nacionalidades diferentes, todos son inmigrantes con un poder adquisitivo*  
316 *muy bajo. Entonces, en la mayoría de los casos, lo que están intentando no es educar a sus hijos porque*  
317 *no quieren, es que no pueden porque no tienen tiempo, tienen el tiempo justo para encontrar un trabajo,*  
318 *dos trabajos, dos trabajos en condiciones muy precarias, la familia desde luego está marcando mucho*  
319 *últimamente la educación de los alumnos que tenemos en los centros” (PE3)*

320 *“Creo que tenemos 28 nacionalidades diferentes o algo así. El mayor problema es que muchas veces las*  
321 *familias, lo que él ha dicho, no tiene... como cero ingresos, entonces bastante preocupación tienen de cómo*  
322 *darles alimento a ellos mismos o en las maneras en que viven” (PE4)*

323 Además, aparece la necesidad de colaborar con otros agentes comunitarios, como pueden ser ONG, los  
324 servicios sociales, etc.

325 *“Nosotros también trabajamos con una ONG, “Ayuda en Acción”, que en el momento de la pandemia nos  
326 suministraron 50 tablets para alumnos de primero y de segundo, que fueron con lo que pudimos salvar un  
327 poquito toda la pandemia las comunicaciones con las familias” (PE3)*

328 *“Gracias a “Ayuda en Acción” conseguimos tablets y tarjetas de internet, pero a nosotros por lo menos  
329 nos llegó no sé si en junio o a finales de mayo, así, ya muy tarde” (PE6)*

330 *“Con algunas familias que aparte de que intervienen los servicios sociales, claro, por la problemática que  
331 tienen en casa y luego, a la hora de pedirles algo de dinero, pues yo qué sé, para material, para no sé qué,  
332 porque allí utilizamos el libro solidario 1º y 2º, entonces, hombre, pues hay problemas... cuando todo esto  
333 del confinamiento. ¿Pues qué pasó? Que hubo chavales que tuvieron que llevarse ordenadores del instituto,  
334 tuvieron que comprarles para que pudieran conectarse, las tarjetas y tal, o sea que... Hay de todo, hay de  
335 todo” (SE2)*

336 En definitiva, se necesita la implicación de toda la comunidad educativa, como indica la siguiente  
337 afirmación:

338 *“Hace falta una base grande para que haya esa inclusión en el centro educativo necesariamente tendría  
339 que haber ese compromiso de los maestros, padres de familia, es decir, todos los que son los actores de la  
340 comunidad educativa” (PL1).*

## 341 **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

342 El análisis de la información recopilada en este estudio evidencia que el profesorado, tanto en Euskadi  
343 como en Latinoamérica, sostiene un discurso políticamente correcto sobre la educación inclusiva,  
344 entendiéndola inicialmente como un derecho fundamental. Sin embargo, cuando se analizan los resultados  
345 se denotan concepciones que se suponían superadas como el referirse a la integración, el pensar en ciertos  
346 colectivos de alumnado, la necesidad de adaptaciones curriculares, identificar y etiquetar a alumnado como  
347 superior o inferior, entre otras. Estos datos están en concordancia con lo que Castillo (2021) señala sobre  
348 la persistencia en el profesorado chileno de una visión reduccionista de la inclusión considerando solo la  
349 atención de alumnado con necesidades educativas especiales. A este respecto se identifican barreras  
350 ideológicas cuando se habla, por un lado, de los esfuerzos casi personales por la inclusión y de otro lado,  
351 de la integración y no inclusión que se realiza (Khamzina *et al.*, 2021). Estos resultados y percepciones del  
352 profesorado evidencian, por un lado, lo controvertido que supone la inclusión (Tiernan, 2022); y por otro  
353 lado, la tensión entre la teoría y la práctica (Mavropoulou *et al.*, 2021), junto a la complicación de lograrlo  
354 (Spandagou, 2021).

355 El profesorado participante en este estudio refiere la necesidad de una mayor formación para dar respuesta  
356 de mayor calidad a los retos que plantea la inclusión, al igual que reclaman numerosos estudios (Echeita,  
357 2022; Quesada, 2021; Vega, 2021; Villaescusa, 2021). En todo el discurso se otorga gran importancia a la  
358 relación con la comunidad y las familias en coherencia con otros autores y autores (Simón y Barrios 2019;  
359 Ayala *et al.*, 2023). Sin embargo, no se hace referencia a la necesidad de mejorar las habilidades sociales o  
360 invertir más tiempo o de calidad en las relaciones e interacciones personales con la familia y la comunidad,  
361 aspectos que estudios anteriores indican como oportunidades para avanzar (Jardí *et al.*, 2022).

362 Las figuras profesionales de apoyo (más allá del específico en casos puntuales), en algunos casos empiezan  
363 a aparecer a través de ONG's, lo cual denota una carencia institucional que en muchos casos se cubre de  
364 forma precaria; y no se habla aún de un perfil profesional comunitario como en la literatura hemos podido  
365 identificar (Skyba *et al.*, 2020). Según Echeita (2022) se debería repensar el concepto de apoyo educativo  
366 apostando por una definición de apoyo más amplia y coherente con la inclusión del que se pueda beneficiar  
367 todo el alumnado.

368 Este estudio tiene la limitación y sesgo de contar con una mirada parcial debido a la pequeña muestra con  
369 la que se realiza la investigación, pero su especificidad en cuanto a perfiles y resultados consistentes hace  
370 que pueda considerarse, con prudencia, una aportación más a la comprensión del fenómeno de la inclusión  
371 educativa.

372 En definitiva, tanto en Euskadi como en Latinoamérica la diversidad es una característica que se vive cada  
373 vez de manera más consciente en las escuelas. Ante estas realidades, la educación inclusiva debe  
374 considerarse en el contexto de las sociedades y las personas (Schiemer, 2017), reconociendo el papel que  
375 estos juegan en la producción de desigualdades (Chieppa *et al.*, 2023) y subrayando la importancia de la  
376 contextualización local (Johnstone *et al.*, 2023). Esto es, resulta fundamental comprender la situación actual  
377 de la educación inclusiva en todas las partes del mundo para comprender completamente este paradigma  
378 educativo (Díaz y Lizárraga, 2021). Asimismo, resulta evidente la necesidad de implicar a toda la  
379 comunidad siendo la inclusión educativa tal y como diversos autores y autoras señalan (Calderón-  
380 Almendros y Echeita-Sarrionandia, 2022; Echeita, 2022) una responsabilidad compartida.

### 381 **Financiamiento**

382 Las autoras expresan que no ha sido necesario financiamiento para realizar esta obra de investigación.

### 383 **Conflicto de Intereses**

384 Las autoras declaran no tener conflicto de intereses.

### 385 **Contribuciones de los Autores**

386 En base a la taxonomía CRediT, las dos autoras Itziar Kerexeta Brazal y Leire Darretxe Urrutxi,  
387 contribuyeron por igual en trece roles: Validación, revisión edición, redacción borrador, validación,  
388 supervisión, administración del proyecto, adquisición de la financiación, recursos y materiales, software,  
389 análisis de datos, conducción de la investigación, curación de datos, metodología, y conceptualización.

## 390 **REFERENCIAS**

391 Ayala de la Peña, Amalia; De Haro Rodríguez, Remedios; y Serna-Belmonte, Rosario (2023). Barreras  
392 que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista*  
393 *Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 179-191. DOI:  
394 <https://doi.org/10.6018/reifop.560121>

395 Calderón-Almendros, Ignacio; y Echeita-Sarrionandia, Gerardo (2022). Inclusive Education as a Human  
396 Right. *Oxford Research Encyclopedias of Education*, 1-20,  
397 <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1243>

398 Carrington, Suzanne; Lassig, Carly; Maia-Pike, Lara; Mann, Glenys; Mavropoulou, Sofia; y Saggars, Beth  
399 (2022). Societal, systemic, school and family drivers for and barriers to inclusive education.  
400 *Australian Journal of Education*, 66(3), p. 251-264. <https://doi.org/10.1177/00049441221125282>

401 Castillo Armijo, Pavlo (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y  
402 perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375.  
403 <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>

404 Chieppa, Maria Antonietta; Sánchez Cabrero, Roberto; y Sandoval, Marta (2023). Looking at the Margins:  
405 Is Inclusive Education for All? *Education Sciences*, 13(10), 991.  
406 <https://doi.org/10.3390/educsci13100991>

407 Chow, Wing Sze Emily; de Bruin, Kate, y Sharma, Umesh (2023). A scoping review of perceived support  
408 needs of teachers for implementing inclusive education. *International Journal of Inclusive*  
409 *Education*, 28(13), 3321–3340. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2244956>

410 De Beco, Gauthier (2022). The Right to 'Inclusive' Education. *Modern Law Review*, 85(6), 1329-1356.  
411 <https://doi.org/10.1111/1468-2230.12742>

- 412 Díaz Rodríguez, Luis M.; y Lizárraga Arreola, Bibiana I. (2021). Educación Inclusiva en Iberoamérica:  
413 contextualización desde organismos supra nacionales. *RINED: Revista de Recursos para la*  
414 *Inclusión Educativa*, 1(1), 176-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8045911>
- 415 Echeita Sarrionandia, Gerardo (2022). Progress, challenges and barriers to the development of more  
416 inclusive education. *Revista Española De Discapacidad*, 10(1), 219-229.  
417 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8504115>
- 418 Erickson, Frederick (2012). Qualitative Research Methods for Science Education. In: Fraser, B., Tobin,  
419 K., McRobbie, C. (eds) Second International Handbook of Science Education. *Springer*  
420 *International Handbooks of Education*, 24, p. 1451-1469. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_93)  
421 [9041-7\\_93](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_93)
- 422 Gibbs, Graham (2013). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa (Vol. 6). Ediciones  
423 Morata.
- 424 Gualda Marins, Danielli; y Cia, Fabiana (2019). Vista do O envolvimento entre família-escola de pré-  
425 escolares com deficiência, dificuldades escolares e desenvolvimento típico. *Revista Ibero-*  
426 *Americana de Estudos Em Educação, Araraquara Revista Ibero-Americana de Estudos Em*  
427 *Educação*. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12213>
- 428 Jardí, Andrea; Webster, Rob; Petreñas, Cristina; y Puigdellívol, Ignasi (2022). Building successful  
429 partnerships between teaching assistants and teachers: Which interpersonal factors matter?.  
430 *Teaching and Teacher Education*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103523>
- 431 Johnstone, C. J., Hayes, A., Cohen, E., Niad, H., Laryea-Adjei, G., Letshabo, K., Shikwe, A., y Agu, A.  
432 (2023). A Human Rights-Based Evaluation Approach for Inclusive Education. *American Journal*  
433 *of Evaluation*, 45(3), 435-450. <https://doi.org/10.1177/10982140231153810>
- 434 Kerexeta Brazal, Itziar (2022). *Competencia digital docente e inclusión educativa del alumnado desde la*  
435 *perspectiva del profesorado en escuelas de América Latina y de Euskadi. Estudio del caso*  
436 *conectandoescuelas.org* [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko  
437 Unibertsitatea]. <https://addi.ehu.es/handle/10810/59248?show=full>
- 438 Khamzina, Kamilla; Jury, Mickaël; Ducreux, Edwige; y Desombre, Caroline (2021). The conflict between  
439 inclusive education and the selection function of schools in the minds of French teachers\*.  
440 *Teaching and Teacher Education*, 106, 103454. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103454>
- 441 Kroworsch, Susann (2021). No Equal Opportunities Without an Inclusive Education System: Legal  
442 Obligations Under the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Challenges  
443 in the Practical Implementation in Schools. *DDS - Die Deutsche Schule*, 113(4), 381-395.  
444 <https://doi.org/10.31244/dd.2021.04.02>
- 445 Kurowski, Martina; Černý Michal; y Trapl, František (2022). A Review Study of Research Articles on the  
446 Barriers to Inclusive Education in Primary Schools. *Journal on Efficiency and Responsibility in*  
447 *Education and Science*, 15(2), 116-130. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2022.150206>
- 448 Mangiaracina, Antonella; Kefallinou, Anthoula; Kyriazopoulou, Mary; y Watkins, Amanda (2021).  
449 Learners' Voices in Inclusive Education Policy Debates. *Education Sciences*, 11(10), 599.  
450 <https://doi.org/10.3390/educsci11100599>
- 451 Maulsharif, Mira; Nurbekova, Zhanat; y Naimanova, Dinara (2022). The Path to Inclusive Education in  
452 Kazakhstan: Barriers to Overcome. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (99), 95-  
453 11. <http://doi.org/10.14689/ejer.2022.99.006>
- 454 Mavropoulou, Sofia; Mann, Glenys; y Carrington, Suzanne (2021). The Divide Between Inclusive  
455 Education Policy and Practice in Australia and the Way Forward. *Journal of Policy and Practice*  
456 *in Intellectual Disabilities*, 18(1), 44-52. <https://doi.org/10.1111/jppi.12373>
- 457 Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones  
458 Unidas. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- 459 Quesada López, María Isabel (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en  
460 inclusión educativa. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y*  
461 *multiculturalidad*, 7(2), 110-117. DOI: <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- 462 Reyes-Parra, Paola Andrea; Moreno Castiblanco Moreno, Astrid Natalia; Amaya Ruiz, Angélica; y  
463 Avendaño Angarita, Mary Yolima (2020). Inclusive Education: a Systematic Review of Research

- 464 in Students, Teachers, Families and Institutions and its Implications for Educational Guidance.  
 465 *Revista Española De Orientación Y Psicopedagogia*, 31(3), 86-108.  
 466 <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>
- 467 Rogero-García, Jesús; Tovar Martínez, Francisco José; y Martín, Mario Toboso (2022). The new discourse  
 468 against inclusive education in Spain. *Revista Española De Discapacidad - REDIS*, 10(2), 35-52.  
 469 <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/801>
- 470 San Martín Ulloa, Constanza; Rogers, Pedro; Troncoso, Catherine; y Rojas, Rocio (2020). Camino a la  
 471 Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz  
 472 Docente. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211.  
 473 <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- 474 Sánchez Arnaiz, Pilar; Andrés, Escarbajal Frutos; y Caballero García, Carmen María (2017). El impacto  
 475 del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación inclusiva*, 10(2), 195-210.  
 476 <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/334>
- 477 Sandoval, Marta; y Waitoller, Federico (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación  
 478 inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20.  
 479 <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/835>
- 480 Schiemer, Margarita (2017). *Education for Children with Disabilities in Addis Ababa, Ethiopia.*  
 481 *Developing a Sense of Belonging.* Springer Nature. ISBN 978-3-319-60768-9.  
 482 <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/37312>
- 483 Sim, Julius; y Waterfield, Jackie (2019). Focus group methodology: some ethical challenges. *Quality and*  
 484 *Quantity*, 53(6), 3003–3022. <https://doi.org/10.1007/s11135-019-00914-5>
- 485 Simón Rueda, Cecilia; y Barrios Fernández, Ángela (2019). Families at the heart of inclusive education.  
 486 *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- 487 Skyba, Michaela; Balogova, Beáta; y Fabianova, Antónia Sabolová (2020). School and Family  
 488 Cooperation with Regard to Schools Providing Inclusive Education. *AD ALTA - Journal of*  
 489 *Interdisciplinary Research*, 10(1), 270-273.  
 490 <https://www.researchgate.net/publication/344069659>
- 491 Spandagou, Ilektra (2021). Inclusive education is another country; developments, obstacles and resistance  
 492 to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 29(1), 17–31.  
 493 <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1965805>
- 494 Tiernan, Bairbre (2022). Inclusion versus full inclusion: implications for progressing inclusive education.  
 495 *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 882-890.  
 496 <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961197>
- 497 Tofani, Marco; Berardi, Anna; Iorio, Silvia; Galeoto, Galeoto; y Marceca, Marceca (2022). Exploring  
 498 global needs of migrants with disability within a community-based inclusive development  
 499 perspective. *Ann Ist Super Sanità*, 2022(2), 124–130. [https://doi.org/10.4415/ANN\\_22\\_02\\_08](https://doi.org/10.4415/ANN_22_02_08)
- 500 UNESCO (2016). *Educación 2030 Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y*  
 501 *de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.* UNESCO
- 502 Vega Gonzales, Emilio Oswaldo (2021). Factores que afectan la implementación de la educación inclusiva  
 503 en Latinoamérica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 233-248.  
 504 <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.12>
- 505 Villaescusa, María Isabel Alejo (2021). El reto de la formación continua del profesorado para la inclusión  
 506 educativa. *RINED: Revista de Recursos para la Inclusión Educativa*, 1(1), 20-28.  
 507 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8045897>
- 508 Yoshitoshi, Munehisa; Horiguchi, Goro; y Takahashi, Kiriko (2022). Judicial barriers to inclusive  
 509 education as a human right: An analysis of relevant legal cases in Japan. *Disability & Society*,  
 510 <https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2157705>