

## Percepciones de los profesores sobre los desafíos de la educación inclusiva en Portugal

*Teachers' Perceptions of the Challenges of Inclusive Education in Portugal*  
*Perceções dos professores sobre os desafios da educação inclusiva em Portugal*

Marco Ferreira<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-5547-4188

Gustau Olcina-Sempere<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0001-8655-9945

José Reis-Jorge<sup>3</sup>

ORCID: 0000-0002-8031-600X

<sup>1</sup> Instituto Superior de Educação e Ciências, ISEC Lisboa, Portugal.

<sup>2</sup> Universidad Jaume I, España.

<sup>3</sup> Instituto Superior de Educação e Ciências, ISEC Lisboa; CETAPS, Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

Correspondencia: golcina@uji.es

Recibido: 10/04/2023

Aceptado: 03/11/2023

**Resumen:** Este estudio tiene como objetivo conocer las concepciones y las prácticas de los profesores, de 5.º a 9.º grado de escolaridad, sobre la inclusión de los alumnos con necesidades especiales. Es un estudio exploratorio, cualitativo, realizado en Portugal con 21 profesores, cuyos datos se obtuvieron mediante entrevistas semiestructuradas. La mayoría de los participantes mostraron actitudes positivas hacia la inclusión y valoraron más el desarrollo de las relaciones sociales que la adquisición de los aprendizajes en el ámbito académico. Algunos profesores declararon que, en sus prácticas, intentan adaptar las metodologías de enseñanza y flexibilizar el currículo con el fin de hacer sus clases más inclusivas. No obstante, los resultados sugieren que la inclusión aún tiene un largo camino por recorrer, ya que se hace necesario fortalecer la conciencia de los profesores sobre: 1) los beneficios de la educación inclusiva y 2) el impacto que puede tener flexibilizar sus prácticas en la inclusión de todos sin excepción.

**Palabras clave:** educación inclusiva; decreto-ley 54/2018; necesidades específicas; prácticas inclusivas; investigación cualitativa.

**Abstract:** *This study aims to understand the conceptions and practices of teachers (5th to 9th grade) regarding the inclusion of students with special needs. It is an exploratory, qualitative study in Portugal with 21 teachers. The data were gathered through semi-structured interviews. The majority of the participants showed positive attitudes towards inclusion; they valued more the development of social relationships than the acquisition of subject matter knowledge. Some teachers claimed that, in their practices, they tried to adapt teaching methodologies and make the*

*curriculum more flexible in order to make their classes more inclusive. However, our results suggest that inclusion still has a long way to go. It is necessary to strengthen teachers' awareness about (i) the benefits of inclusive education and (ii) the impact that flexibility in their practices can have on the inclusion of all without exception.*

**Keywords:** *inclusive education; decree-law 54/2018; specific needs; inclusive practices; qualitative research.*

**Resumo:** *Este estudo tem como objetivo conhecer as concepções e práticas dos professores (5º ao 9º ano de escolaridade) relativamente à inclusão de alunos com necessidades especiais. Trata-se de um estudo exploratório, qualitativo, realizado em Portugal com 21 professores. Os dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas. A maioria dos participantes demonstrou atitudes positivas face à inclusão e valorizou mais o desenvolvimento das relações sociais do que a aquisição de aprendizagens de âmbito académico. Alguns professores afirmaram que nas suas práticas procuram adaptar metodologias de ensino e flexibilizar o currículo para tornar as suas aulas mais inclusivas. No entanto, os nossos resultados sugerem que a inclusão ainda tem um longo caminho a percorrer, sendo necessário reforçar a consciência dos professores sobre (i) os benefícios da educação inclusiva e (ii) o impacto que a flexibilização das suas práticas pode ter na inclusão de todos sem exceção.*

**Palavras-chave:** *educação inclusiva; decreto-lei 54/2018; necessidades específicas; práticas inclusivas; investigação qualitativa.*

## Introducción

Cada vez con mayor claridad subyace el supuesto de que el profesor tiene un papel primordial en la promoción de la educación inclusiva (Ferreira & Reis-Jorge, 2022; Solís García et al., 2022). Para lograrlo, es necesario que la formación docente se centre en desarrollar una adecuada responsabilidad individual y colectiva para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos (Florian & Rouse, 2009). Por lo tanto, es necesario un profesorado capaz de satisfacer las necesidades del alumnado para ofrecer no solo una igualdad de oportunidades, sino también una educación que promueva una sociedad más inclusiva (Ferreira, 2022). En este sentido, Reynolds (2001) afirma que son los conocimientos, las creencias y valores del profesor los que se utilizan para crear un ambiente de aprendizaje efectivo para los alumnos, al hacer que el profesor influya de forma decisiva en la educación para la inclusión y el desarrollo de una escuela inclusiva.

En un estudio realizado por la OECD (Schleicher, 2016) se constató que el mayor desafío al que se enfrentaron los profesores en todos los países miembro fue su falta de preparación para enseñar a alumnos con necesidades específicas. Los profesores afirmaron que el nivel de formación y desarrollo profesional que recibieron no les proporcionó las habilidades y conocimientos necesarios para enseñar a alumnos con diferentes capacidades. Asimismo, la Agencia Europea para

el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (European Agency for Development in Special Needs Education, 2010) también publicó un análisis de documentos de investigación y políticas de varios países, donde se afirmaba que la inadecuada preparación de los profesores para enseñar en aulas inclusivas era un fenómeno global.

La OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2018) reconoce que las demandas diarias de los profesores son cada vez más complejas, a medida que la sociedad espera que las escuelas atiendan de manera eficaz al alumnado de diferentes nacionalidades; que contemplen la diversidad de género para promover la tolerancia y la cohesión social; que respondan de manera eficaz a los alumnos más desfavorecidos, con problemas de aprendizaje o de conducta; y que utilicen las nuevas tecnologías para acompañar el rápido desarrollo de la sociedad digital. Los profesores, por tanto, necesitan confianza en su capacidad para aprender nuevas habilidades y destrezas que les permitan afrontar los retos de la educación inclusiva.

Capucha (2010) sostiene que fue con la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura & Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994) cuando se abrieron nuevas perspectivas y formas de ver la misión de la escuela. Estas perspectivas de una escuela inclusiva se caracterizan por dirigirse a todos los alumnos, sin ser selectiva ni competitiva, por practicar la democracia y la equidad educativa, para evidenciar con ello que todos son capaces de aprender y contribuir para la sociedad en la que conviven (Sanchez & Teodoro, 2006).

Ferreira et al. (2015) destacan que la escuela inclusiva debe ser un espacio donde todos los alumnos con diversas capacidades, características y, en consecuencia, necesidades, puedan aprender juntos. Arnaiz et al. (2018) afirman que una escuela que fomenta el desarrollo integral de cada alumno adapta la enseñanza y el aprendizaje a sus necesidades, acepta las diferencias y promueve la igualdad de oportunidades. Tomlinson (2008) menciona que no debe haber una metodología diferente para cada alumno, ya que es impensable dado el número de alumnos por clase. En consecuencia, solo mediante diferentes enfoques pedagógicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje la escuela contribuirá para ofrecer una mayor igualdad de oportunidades, y solo entonces se podrá decir que hay una escuela para todos. Tomlinson (2008) añade que la enseñanza debe proporcionar varios caminos de aprendizaje, respetando los diferentes ritmos del desarrollo humano y facilitando las oportunidades de enseñanza-aprendizaje que promuevan la inclusión social y escolar.

Ainscow (1997) y Sanches y Teodoro (2006) manifiestan que el objetivo de la inclusión no es extinguir las diferencias, sino permitir que todos los alumnos sean únicos y pertenezcan a una comunidad educativa que valore su individualidad. Alton-Lee (2003) afirma que, como todos los alumnos son diferentes, se debe contar con esta diferencia para crear ambientes de aprendizaje estimulantes, lo que hace necesario que el profesor reflexione acerca de las necesidades de aprendizaje de cada alumno para asegurar el acceso a una educación para todos.

A pesar de reconocer los avances en materia de educación inclusiva, Florian et al. (2017) plantean algunas consideraciones sobre los desafíos que aún se presentan en este proceso. Destacan la diversidad de prácticas en las escuelas, la necesidad de repensar las escuelas de educación especial, algunos mecanismos inadecuados para la asignación de recursos, la formación específica del profesorado, la mejora de las habilidades auxiliares y la transición de la vida adulta al mercado laboral. Construir una escuela inclusiva implica una importante reestructuración escolar y curricular (Lería Dulčić et al., 2016). La literatura evidencia la correlación entre el liderazgo y la educación inclusiva, destacando la necesidad de tener en cuenta la importancia del liderazgo en la promoción de los procesos y las prácticas inclusivas (González, 2008). Neves et al. (2023) afirman que la inclusión escolar apunta hacia una escuela basada en valores y principios que promuevan sinergias colaborativas y participativas.

Con respecto a las políticas educativas con una orientación inclusiva en Portugal, la publicación del decreto ley n.º 54/2018 aportó nuevos conceptos al debate educativo. Este decreto pretendía reforzar la apuesta por una escuela inclusiva, donde todos y cada uno de los alumnos, independientemente de su situación personal y social, encontrarán aquellas respuestas que les permitieran adquirir un nivel de educación y formación que facilitara su plena inclusión social (Portugal, 2018). Además, se refleja en dicho decreto ley un compromiso con respecto a la autonomía de las escuelas y sus profesionales, concretamente a través de la intervención de los profesores de educación especial como parte activa de los equipos educativos en la definición de estrategias de diversificación curricular. Las opciones metodológicas que subyacen en el decreto se basan en el modelo del diseño universal del aprendizaje y en un enfoque curricular multinivel. Igualmente importante es el cambio de enfoque en la categorización de los alumnos, centrado en un ambiente de aprendizaje favorable que facilite un perfil de competencias y habilidades del alumnado, y que brinde diferentes caminos de aprendizaje y valore su potencial e intereses. Dicho aspecto requiere modelos curriculares flexibles, un seguimiento sistemático de la eficacia de las

intervenciones y un diálogo continuo entre los profesores y otros actores, ya que las respuestas educativas son necesarias para que cada alumno adquiriera una base común de competencias (Ferreira & Reis-Jorge, 2022).

Después de cuatro años de ser publicada la nueva legislación portuguesa sobre educación inclusiva, es necesario conocer, por un lado, la percepción actual de los profesores de 2.º y 3.º ciclo de la enseñanza básica (5.º al 9.º grado) sobre la inclusión de los alumnos con necesidades especiales, así como de las prácticas que se implementan para el aprendizaje de estos alumnos.

## **Metodología**

### **Objetivos del estudio y opciones metodológicas**

Los objetivos del presente estudio son: 1) conocer la percepción de los profesores de 2.º y 3.º ciclo de enseñanza básica sobre la inclusión de los alumnos con necesidades especiales en las clases de educación reglada, y 2) identificar las prácticas que se llevan a cabo para facilitar el aprendizaje de estos alumnos. Para responder a estas preguntas se optó por una metodología cualitativa que permitió recoger detalladamente los discursos de los profesores e interpretar sus percepciones y acciones en torno a las prácticas inclusivas, es decir, las situaciones vividas por los participantes y sus acciones con la intención de incluir a los alumnos con necesidades especiales.

### **Participantes**

Se constituyó una muestra por conveniencia (Patton, 2002) basada en un único criterio para la selección de los participantes: profesores de diversas disciplinas de 5.º a 9.º grado que integran alumnos con necesidades especiales en su clase. En este estudio participaron 21 profesores, de los cuales 19 eran mujeres y 2 hombres, con edades comprendidas entre 26 y 61 años ( $\bar{x} = 41.8$  años). En cuanto a las áreas temáticas de enseñanza, 5 son profesores de Matemáticas, 5 de Portugués, 4 de Historia y Geografía, 4 de Física y Química y 3 de Inglés. En términos de experiencia docente, el profesor con menor experiencia tenía 3 años y el de mayor experiencia tenía 34 años; y 16 profesores contaban con más de 10 años de experiencia ( $\bar{x} = 16.8$  años de profesión).

## Procedimiento de recogida y análisis de los datos

Para la recogida de los datos se desarrolló un protocolo de entrevista semiestructurada (Seidman, 2013) que permitió obtener respuestas detalladas y ricas por parte de los entrevistados y explorar en profundidad los temas de interés para la investigación. Como ejemplos de preguntas incluidas en la guía de entrevista se destacan las siguientes: ¿Qué significa para usted la inclusión? ¿Qué aspectos considera más importantes del decreto-ley n.º 54/2018? ¿Por qué? ¿Cómo promueve la inclusión en tus prácticas pedagógicas diarias? ¿Qué necesidades de formación y desarrollo profesional considera imprescindibles en su actividad como profesor?

Después de elaborar la versión final de la entrevista semiestructurada, se solicitó la autorización a los directores de las escuelas para realizar las entrevistas. Se obtuvo también el consentimiento informado de los profesores, que garantiza la confidencialidad y el anonimato.

Las entrevistas se realizaron en el contexto escolar y se llevaron a cabo durante el primer semestre del año 2022, de acuerdo con la disponibilidad de los participantes. Cada entrevista individual tuvo una duración promedio de entre 30 a 45 minutos y fue grabada con un soporte de audio, previa autorización de los entrevistados. Para realizar el análisis, las entrevistas se transcribieron íntegramente y se solicitó a los entrevistados que leyeran la transcripción con el fin de confirmar sus testimonios y validar los datos recogidos (Mero-Jaffe, 2011).

Para el tratamiento de los datos se adoptaron los procedimientos del método de análisis temático (Braun & Clarke, 2006), basado en un proceso de lectura crítica para separar los datos observables e interpretar los resultados obtenidos teniendo en cuenta los dos objetivos centrales del estudio. Este método de análisis permite un tratamiento valioso y detallado de los datos (Braun & Clarke, 2006) y es particularmente apropiado cuando se pretende comprender las experiencias de los participantes (Brown & Stockman, 2013). Al ser el análisis temático un proceso bidireccional (Braun & Clarke, 2013), el análisis se desarrolló en diversas fases.

Inicialmente, se leyeron las transcripciones de las entrevistas para que los investigadores se familiarizaran con los datos recogidos. Posteriormente, la fase de codificación implicó la identificación de temas y subtemas iniciales. Estos procedimientos de análisis fueron realizados individualmente por cada uno de los investigadores. En una segunda fase, la comparación de los resultados de los análisis individuales permitió algunos ajustes y la elaboración de un mapa temático definitivo.

Para garantizar la confidencialidad de los datos y el anonimato en la posterior divulgación de los resultados, a cada participante se le asignó un código desde el P1 al P21.

## Resultados y discusión

A continuación, se presentan y analizan los resultados más relevantes obtenidos en este estudio empírico. El análisis permitió agrupar los datos en dos ejes temáticos, con dos subtemas cada uno. En la Tabla 1 se presentan estos resultados.

**Tabla 1**

*Temas y subtemas resultantes del análisis*

| Temas   | Subtemas  |
|---|---|
| 1. Concepciones de los profesores sobre la inclusión de los alumnos con necesidades especiales. | 1a. Concepciones sobre la inclusión.<br>1b. Familiaridad con la nueva terminología legislativa.               |
| 2. Prácticas que facilitan la inclusión y la formación de los profesores.                       | 2a. Metodologías y estrategias específicas.<br>2b. Aprendizaje de nuevas habilidades/formación especializada. |

### Concepciones sobre la inclusión de alumnos con necesidades especiales

#### *Concepciones sobre la inclusión*

Por medio del análisis de los datos, se observa que 19 de los profesores mostraron actitudes positivas hacia la inclusión de los alumnos con necesidades especiales en las clases, destacando el desarrollo de las relaciones sociales. No obstante, 9 profesores mencionaron muy explícitamente la dificultad de llevar a cabo la inclusión en el aula, principalmente por motivos relacionados con el tamaño de las clases, la falta de recursos y la falta de formación. Las palabras de uno de los entrevistados ilustran este sentimiento:

Entiendo y estoy de acuerdo en que todos los alumnos tienen los mismos derechos a la educación, pero ¿cómo voy a atender a todos? Tengo un grupo de 25 alumnos, ¿cómo se puede incluir en este grupo? No estoy preparado para recibir un alumno *especial* en mi clase; Tengo muchos alumnos y todos necesitan mi atención; No tengo tiempo para responder a un alumno con necesidades especiales (P12).

La actitud del profesor tiene un rol relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y es fundamental para el éxito de cualquier cambio educativo, particularmente en la construcción de una escuela inclusiva. Edwards y Kuhlman (2007) afirman que para que la escuela sea realmente inclusiva no basta únicamente con que los profesores adopten este concepto, sino que también cuenten con los conocimientos necesarios que les permitan poner en práctica diferentes enfoques pedagógicos para atender a las diferentes capacidades de aprendizaje. Según Ferreira et al. (2015), para realizar estos cambios las escuelas deben considerar que la atención del alumnado depende de todos los agentes educativos, por lo que es necesario un cambio significativo en las formas de pensar y actuar de muchos profesores y directores. En otras palabras, es necesario que las escuelas desarrollen una cultura inclusiva determinante de procesos educativos inclusivos (Figuroa-Céspedes & Yáñez-Urbina, 2020; Sosa Hernández & Villafuerte Alvarez, 2022).

A partir de las respuestas obtenidas, percibimos algunas opiniones similares que se complementan:

Viven juntos en el aula, en la cafetería y en el patio (...) Creo que tiene ventajas porque ofrece la implicación entre todos los niños (...) la aceptación por parte del grupo clase es una ventaja para la inclusión de los alumnos y para desarrollar la integración de todos los alumnos (P7).

Ofrecer oportunidades para que estos alumnos vivan con sus compañeros permite estimular sus habilidades interactivas y comunicativas, evitando su aislamiento (P10).

Estos niños deben incluirse en el grupo clase para no ser discriminados, solo el hecho de estar en contacto con los niños llamados “normales”, creo que es muy ventajoso para ellos, ya que pueden evolucionar en términos de socialización y aprendizaje (...) Por supuesto a un ritmo más lento (P12).

Tiene beneficios porque los compañeros tienen la suerte de darse cuenta de que hay niños diferentes y hay diferentes dificultades de aprendizaje. Además, los comportamientos son diferentes y esto siempre tiene ventajas al conocer las diferencias (P15).

En esta investigación, los participantes muestran cierto nivel de acomodación y reproducción de la ley en sus discursos. P5 dice: “todos refutamos los trámites que exige la nueva ley, pero todos cumplimos con lo que se nos pide”. También existe un cierto acuerdo en la identificación de barreras (por ejemplo, diversas leyes superiores) y obstáculos (aspectos reales de cada escuela) para el éxito de la educación inclusiva. Al respecto, P16 afirma: “El mayor obstáculo



es el desconocimiento de la ley vigente, por parte de la dirección de algunos grupos y profesores tutores de aula”, mientras que otro entrevistado agrega:

Falta la formación de equipos multidisciplinares formados por personas especializadas, que puedan responder a la gran diversidad y complejidad de las dificultades que presentan los alumnos. También, falta de tiempo para que los equipos se reúnan, compartan ideas y estrategias para implementar con los alumnos (P3).

Santos (2007) confirma la idea de que la inclusión tiene una serie de ventajas, entre las que se destacan las siguientes: reduce los efectos de la educación segregada, es decir, los efectos negativos de la categorización y las actitudes negativas generadas por la falta de contacto con los alumnos sin dificultades; permite observar y aprender nuevas habilidades imitando modelos diferentes al propio; permite la convivencia entre todos los alumnos de edades similares, abriendo así la puerta a la interacción espontánea, hecho que permite incrementar la competencia social y comunicativa; y brinda experiencias reales que son una ayuda fundamental para la vida en sociedad y, posteriormente, para el ingreso al mundo laboral. P3 afirma que la inclusión “facilita la intervención pedagógica en el aula, proporcionando modelos de normalización y desarrollando valores y actitudes entre los alumnos”.

Según Edwards y Kuhlman (2007), la mayoría de los profesores están de acuerdo con el concepto de inclusión y creen que los alumnos con necesidades especiales tienen derecho a una educación en las escuelas ordinarias. Sin embargo, no todos los participantes están de acuerdo en que, pensando estrictamente en el aprendizaje escolar, los alumnos con necesidades especiales se beneficien al estar a tiempo completo en una clase ordinaria, ya que no consideran que dicha clase sea la más adecuada para responder eficazmente a las necesidades educativas de estos alumnos. P17 afirma. “Puede ser de gran valor para la clase, ya que permite más alternativas didácticas y estrategias más diversificadas”.

Los profesores exponen algunas dificultades para la inclusión de los alumnos con necesidades especiales. La más significativa es la falta de tiempo para atenderlos y organizar la clase, ya que dichos alumnos requieren más atención y un apoyo más individualizado del profesor. P2 menciona: “Muestran una falta de concentración, una dependencia total del adulto, un desapego de todo lo que les rodea y en la mayoría de los casos (...) sin tiempo para individualizar la enseñanza”. P6 manifiesta: “A veces los comportamientos estereotipados distraen a otros alumnos (...) el comportamiento dentro del aula puede ser muy perjudicial para los compañeros”. P8 afirma:

“Me falta tiempo para preparar los materiales (...) no puedo dar la atención y el apoyo que necesitan (...) tengo que dar todos los contenidos y no tengo tiempo suficiente”.

Según los participantes del estudio, la existencia de recursos humanos, materiales y apoyos son factores que facilitan la inclusión. En este sentido, uno de los entrevistados afirma:

Lo que más afecta a la verdadera implementación de la educación inclusiva en las aulas es la falta de recursos materiales y el reducido número de técnicos especialistas en la escuela. Asimismo, afirma que el cambio de actitudes también contribuye a la inclusión (P20).

Para P13, “algunos docentes siguen resistiéndose al cambio y no saben o no quieren leer las directrices del decreto ley n.º 54/2018”.

Perdigão et al. (2014) destacan la brecha entre el currículo y los recursos puestos a disposición de las escuelas como una brecha que impide que los profesores propongan las respuestas necesarias y adecuadas para una plena inclusión.

### ***Familiaridad con la nueva terminología legislativa***

La nueva legislación no implica necesariamente un cambio drástico de actitudes para la adquisición de la terminología incluida en los documentos. Dicho aspecto se puede constatar en las entrevistas al consultar sobre el decreto ley n.º 54/2018. Tan solo 3 de los participantes mencionaron haber leído todo el decreto, mientras que 11 manifestaron haber participado en reuniones en su escuela relacionadas con esta nueva legislación. P7 afirma: “Participé en varias reuniones durante horas y lo que aprendí fue muy poco”. P11 menciona: “En mi escuela compartieron una lectura compartida y atenta del documento, aunque para su práctica pedagógica diaria, tuvo poca influencia”. P23 manifiesta: “La legislación es muy bonita, pero quien está en el aula tiene que solucionar todas las situaciones que se dan”.

En este sentido, Meador (2019) menciona que los profesores en su acción diaria se sienten angustiados por las directrices de la reciente legislación. Así, muchas veces niegan las orientaciones y se centran únicamente en su actividad docente. Este autor afirma que, a menudo, una legislación con buenas intenciones puede tener implicaciones prácticas negativas involuntarias.

Un estudio realizado con profesores, por Davies y Matley (2020), se encontró que la presión diaria a la que el profesorado está sometido con actividades no académicas y burocráticas consume más tiempo y genera un mayor estrés que las actividades profesionales. La inserción de la nueva

legislación en las escuelas debe ir acompañada de una estrategia global por parte del Ministerio de Educación que sea capaz de transmitir tranquilidad a los profesores, y solo entonces se podrán implementar de manera efectiva los cambios propuestos.

Se preguntó a los participantes del presente estudio sobre los conceptos asociados a las medidas de gestión curricular que permiten el acceso al currículo y las actividades de aprendizaje en el aula mediante la diversificación y la combinación adecuada de diversos métodos y estrategias de enseñanza, el uso de diferentes modalidades e instrumentos de evaluación, adecuación de materiales y recursos educativos y eliminación de barreras en la organización del espacio y equipamiento. Los conceptos destacados por la nueva legislación —*adaptaciones curriculares*, *adaptaciones curriculares no significativas* y *adaptaciones curriculares significativas*— aún no forman parte del vocabulario de los entrevistados. Sin embargo, cuando se hace referencia a ellos, la mayoría de los profesores manifiestan haber escuchado dichos términos en su escuela.

A este respecto, P3 menciona: “Intento en mis clases crear actividades que involucren activa y continuamente a los alumnos en procesos de exploración, debates, aplicación y reflexión sobre los contenidos que enseño”. P19 afirma: “La legislación es la que es, mi decisión es autónoma y trato de organizar actividades que sean significativas para los alumnos”. P21 manifiesta: “La mayoría de los profesores ya diferencian los métodos y las estrategias de enseñanza, aunque lo hacen sin ser conscientes de ello”.

En opinión de Sarivan (2011), motivar a los profesores a observar y reflexionar continuamente sobre sus metodologías y estrategias de enseñanza facilita la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje y hace que la actividad docente sea consciente y significativa. En este sentido, la forma en que el profesor experimenta la diversidad de contextos en los que trabaja e incorpora la legislación vigente a lo largo de su carrera influye en la forma en que afronta los desafíos y adversidades que se le plantean a diario (Webb et al., 2009). Al respecto, tanto de forma individual como colaborativa, el docente debe adaptarse a la nueva terminología vigente, pero el sistema y el legislador pueden crear formas de facilitar este proceso.

## **Prácticas que facilitan la inclusión y la formación de los profesores**

### ***Metodologías y estrategias específicas***

El aula es el lugar decisivo para llevar a cabo prácticas educativas inclusivas (Ainscow, 2016). Dicho entorno es considerado como el espacio donde todos tienen derecho a aprender. Por

lo tanto, es responsabilidad del profesor desarrollar metodologías y estrategias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

Después de analizar los datos obtenidos en las entrevistas, se observa que algunos profesores realizan trabajos para planificar las actividades con el profesor de educación especial, por considerar que dicho profesor tiene un rol muy importante en el trabajo y en las habilidades que desarrollan con estos alumnos. Lo consideran de gran apoyo en el aula y una ventaja para los alumnos con necesidades especiales. P4 menciona: “El profesor de educación especial es muy importante en la escuela, ya que ayuda tanto al profesor como al alumno, desarrollamos el trabajo juntos (...) principalmente en la evaluación del alumno y en las estrategias que definimos”. P9 afirma: “A veces defino estrategias y desarrollo materiales en colaboración con el profesor de educación especial, porque no tengo tiempo para hacerlo en mi día a día”. P17 indica: “Echo de menos la formación ya que no sé cómo debo tratar con estos alumnos, por eso el apoyo de la profesora de educación especial para mí es fundamental”.

La colaboración entre el profesorado para dar respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado es muy relevante, y permite analizar conjuntamente las propias prácticas de enseñanza (Moliner & Ramel, 2018). El trabajo colaborativo es la participación en las llamadas comunidades de práctica, es decir, la formación de grupos de personas que comparten una preocupación o pasión por algo que hacen y aprenden, con la intención de hacerlo mejor a medida que interactúan regularmente. Las comunidades de práctica pueden considerarse como sistemas de aprendizaje social (Wenger, 1998), es decir, asociaciones entre la escuela y la comunidad con beneficios potenciales para abordar los desafíos educativos de la inclusión (Ferreira & Reis-Jorge, 2022). Para que la colaboración sea eficiente, los profesores deben tener el tiempo suficiente para poder identificar los objetivos y desarrollar estrategias específicas e individuales para cada alumno. De esta forma, el trabajo colaborativo entre profesores se vuelve fundamental (Ferreira, 2022; Wang & Fitch, 2010).

Según Silva (2009), los alumnos están en la escuela para aprender participando, sin embargo, no debe olvidarse que ser incluido es mucho más que una presencia física, es un sentimiento y una práctica mutua de pertenencia entre la escuela y el niño. De este modo, los alumnos pasarán a ser vistos como agentes activos en la construcción de su aprendizaje, y para ello será necesario comenzar a utilizar una pedagogía diferenciada, es decir, una pedagogía preocupada por conocer las diferencias y especificidades de cada alumno de acuerdo con sus necesidades y

características, para ofrecer a todos las mismas condiciones y situaciones de aprendizaje que les permita tener las mismas oportunidades de éxito (Madureira & Leite, 2003).

En una escuela inclusiva, la necesidad de una adecuada coordinación entre todos los implicados en el proceso educativo se hace cada vez más necesaria, mediante el trabajo conjunto y planificado de manera multidisciplinar con el objetivo de superar las dificultades y lograr juntos el éxito de todos los alumnos, ofreciendo una educación de mayor calidad. P13 manifiesta: “El profesor de educación especial habla conmigo y articulamos las estrategias a definir (...) pero normalmente estoy solo en la clase y siento que no puedo intervenir adecuadamente con los alumnos con necesidades especiales”.

Según Leitão (2010), la cooperación entre profesores asume un papel crucial en la promoción de la educación inclusiva, ya que la planificación conjunta dirigida a toda la clase y la organización de alianzas pedagógicas facilitan la construcción de contextos de aprendizaje diversos adaptados a las necesidades específicas de cada alumno. Si consideramos que los alumnos son la prioridad de la educación, existe la necesidad de reestructurar las escuelas para satisfacer las necesidades de todos los alumnos, poniendo en valor el trabajo colaborativo entre profesores.

Algunos de los profesores entrevistados intentan trabajar un mismo contenido para todos, adaptando las metodologías y estrategias, flexibilizando el trabajo en grupo y presentando los temas de manera concreta y significativa para estimular la participación de estos alumnos, en consonancia por lo planteado por Katz (2015). La mayoría de los profesores entrevistados incorpora diferentes estrategias en sus prácticas diarias. P1 manifiesta: “Siempre trato de presentar estrategias diferentes y diversificadas que permitan un aprendizaje más fácil para los alumnos”. P8 menciona: “Uso diferentes materiales para el mismo contenido en alumnos con necesidades especiales, pero no siempre funciona”. P20 destaca: “Suelo adaptar las actividades y promover diferentes enfoques (...) si tuviera menos alumnos, lo haría mejor”. P21 afirma: “Según las diferentes necesidades de mis alumnos, aplico diferentes estrategias, teniendo en cuenta los diferentes ritmos y modos de aprendizaje”.

En los discursos de los profesores hay una cierta inclusión orientada a lo inmediato, a la resolución de problemas que se presentan en el día a día y no tanto a un cambio sostenible en sus prácticas pedagógicas. La adopción estable y a largo plazo de prácticas inclusivas requiere la preparación de los profesores para poder proporcionar un apoyo pedagógico adecuado a todos los

alumnos, con el fin de implementar nuevos métodos y estrategias de enseñanza y contribuir a la construcción de una escuela efectivamente inclusiva y sostenible para el futuro.

### ***Aprendizaje de nuevas habilidades/formación especializada***

El último subtema que surgió del análisis de datos fue el énfasis en que 14 de los participantes manifestaron la necesidad de una formación especializada para los profesores. Destacan en este punto las afirmaciones de P2, P5 y P16: “sin esto, no se hace nada”. Compartimos la opinión de que enseñar a todos los alumnos es probablemente una tarea profesional exigente para los profesores, pero para que se desarrolle correctamente es necesario un impulso considerable en la formación y en el desarrollo profesional de los profesores.

Según Cochran-Smith y Zeichner (2005), son escasos los estudios que se centran en la formación del profesorado para trabajar con los alumnos con discapacidad, lo que constituye una seria omisión en el campo de la educación. Los datos recogidos muestran que los profesores se preocupan por su formación destacando algunas preferencias formativas, como podemos ver en las declaraciones de los entrevistados: P1 menciona “todo tipo de formación directamente relacionada con el área de las necesidades especiales”, mientras que P3 responde sobre “hacer formación especializada en el área de diferenciación pedagógica” y P4 habla de “formación especializada en los diferentes temas del desarrollo”.

Castro (2009) destaca que la formación de los profesores es fundamental para el desarrollo de habilidades y para atender el problema de la inclusión. Reconoce que los profesores necesitan una formación que les capacite y permita implementar medidas variadas y significativas. En este sentido, uno de los entrevistados menciona que

para poner en práctica la inclusión no basta con aceptar alumnos con necesidades especiales en la escuela, es muy importante saber trabajar con ellos, es decir, adaptar las actividades propuestas a sus necesidades, intereses y habilidades reales, siendo necesaria una adecuada formación (P10).

Para Perdigão et al. (2014) el cambio es urgente para que la escuela pueda responder a todos los desafíos que la diversidad implica en la estructura curricular, en la organización académica, en las prácticas y estrategias pedagógicas y en la apuesta por la formación de los profesores. Reis-Jorge et al. (2020) consideran que la adopción por parte del profesorado de una actitud investigadora sobre la práctica constituye un proceso sistemático de reflexión y crítica sobre la

eficacia de su trabajo, para conocer qué aspectos pueden influir en el perfeccionamiento continuo de sus prácticas y, por encima de todo, en los intereses y las necesidades de sus alumnos.

Algunos profesores consideran importante impartir formación en la elaboración de los documentos más burocráticos y en los que la nueva legislación exige. P5 se refiere a “documentación, planes de recuperación, adaptaciones curriculares, etc.; los que estamos en la escuela necesitamos saber cómo llenar toda esta burocracia”. P8 enciona la “adecuación de materiales, adecuación de estrategias y elaboración de documentos; es fundamental tener formación”. Para Ferreira et al. (2015), la inclusión solo tendrá éxito si la base de los programas de formación del profesorado facilita la adquisición de competencias profesionales alargadas y diversificadas, posibilitando respuestas adecuadas y diferenciadas a las diferentes necesidades educativas.

Es necesario una apuesta decidida por la formación continua de los profesores, concretamente a través del refuerzo de conocimientos basados en evidencias empíricas que faciliten la definición de estrategias de diferenciación pedagógica y diversificación curricular (Ferreira, 2023). Valorar las concepciones de enseñanza-aprendizaje de los profesores en las actividades formativas para el desarrollo profesional es fundamental para lograr cambios en la escuela (Ambrosetti, 2015; Ferreira, 2023).

## **Conclusiones**

Podemos considerar que la mayoría de los profesores han mostrado una actitud favorable hacia la inclusión de los alumnos con necesidades especiales en la enseñanza ordinaria, con un discurso positivo e inclusivo, que promueve modelos de normalización y desarrolla actitudes y valores fundamentales para todos. Sin embargo, todavía es evidente que la inclusión aún tiene un largo camino por recorrer y que los profesores aún no están debidamente preparados para una educación inclusiva integral. Además de un discurso políticamente correcto, es necesario que la mayoría de los profesores reflexionen sobre sus propias acciones y cuestionen sus actitudes, métodos de trabajo, prácticas y estrategias de enseñanza.

La formación continua en la profesión docente tiene un impacto directo para facilitar la intervención educativa, ya que a medida que los profesores sean más flexibles y reflexivos, mejor será la enseñanza en general y, en particular, la intervención con los alumnos con necesidades especiales (Muñoz, 2009). Una educación inclusiva más sostenible requiere un mayor énfasis en

los enfoques pedagógicos, con la intención que esta influya positivamente en las actitudes de los profesores hacia la inclusión como parte de su rol profesional (Graham & Scott, 2016).

Este estudio permite constatar que, tras años de poner en práctica una política educativa inclusiva y una nueva legislación, aún es necesario concienciar a los profesores sobre los beneficios de la inclusión, así como su formación, no solo para ser más competentes, sino también más proactivos en la implementación de prácticas inclusivas. La legislación es importante, y esta se vuelve relevante para promover actitudes y prácticas diferenciadoras por parte de los profesores como grandes agentes de cambio. Solo así será posible destacar los principios rectores de la educación inclusiva propuestos en el decreto ley nº 54/2018: educabilidad universal, flexibilidad, autodeterminación y mínima interferencia, entre otros.

La escuela actual se enfrenta a una gran heterogeneidad social y cultural. Esta realidad implica otra concepción en la organización escolar, una idea donde se reconoce la diferencia y se considera por ello a la diversidad como un aspecto enriquecedor de la propia comunidad educativa y de toda la sociedad en general. El éxito de una cultura inclusiva en cualquier contexto dependerá siempre de la colaboración del profesorado, la dirección escolar, los responsables de la comunidad educativa y de los encargados de tomar las decisiones políticas (Schuelka, 2018).

Los discursos de los participantes de este estudio muestran un cierto grado de mimetismo sobre las medidas legislativas portuguesas. También existe cierto acuerdo y consenso en la identificación de barreras y obstáculos para el éxito de la educación inclusiva en las escuelas. Señalan que los obstáculos están relacionados con una mayor necesidad de adecuar las políticas a los contextos, por la escasez de recursos e infraestructuras, las carencias de personal especializado y el poco interés en la formación de los profesores y técnicos pedagógicos, etc.

La ideología de la educación inclusiva, como se describió anteriormente, se implementa de diferentes maneras en diferentes contextos y varía con las políticas y prioridades nacionales que, a su vez, están influenciadas por una amplia gama de cuestiones sociales, culturales, históricas y políticas. Al respecto, Portugal está a la vanguardia en términos de legislación, siendo necesarias las condiciones para su implementación, ya que será en estas escuelas donde se formará una generación de alumnos más solidaria y tolerante.



## Referencias

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. En M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Eds.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (p. 11-31). Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51, 143-155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Alton-Lee, A. (2003). *Quality teaching for diverse students in school: Best evidence synthesis*. Ministry of Education of New Zealand.
- Ambrosetti, A. (2015). Professional Placements, Mentoring Practices and Workplace Readiness: What are the Connections?. *International Journal of Innovation Creativity and Change*, 2(1), 25-41.
- Arnaiz, P., De Haro, R., & Azorín, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE Publications.
- Brown, N., & Stockman, T. (2013). Examining the use of thematic analysis as a tool for informing design of new family communication technologies. *Proceedings of the 27th International BCS Human Computer Interaction*, Conference 6. <https://doi.org/10.14236/ewic/HCI2013.30>
- Capucha, M. (2010). *Inclusão ou Ilusão? Intervenção com uma criança com autismo no âmbito da componente de apoio à família* [Tesis de Maestría, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositorio Científico Lusófona. <https://recil.ensinulusofona.pt/bitstream/10437/2088/1/tese.pdf>
- Castro, H. (2009). *Perceções dos professores relativamente à diferenciação pedagógica em alunos com PEA* [Tesis de posgrado, Escola Superior De Educação Paula Frassinetti]. Repositorio ESEPF. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/783/2/PG-EE-2009Herculano.pdf>
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (2005). *Studying teacher education: the report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Davies, E., & Matley, F. (2020). Teachers and pupils under pressure: UK teachers' views on the content and format of personal, social, health and economic education. *Pastoral Care in Education*, 38(1), 4-22. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1713868>
- Edwards, S., & Kuhlman, W. (2007). Culturally Responsive Teaching: Do We Walk Our Talk?. *Multicultural Education*, 14(4), 45-49.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Teacher education for inclusion: International literature review*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Literature-Review.pdf>
- Ferreira, M. (2022). A theoretical essay about inclusion and the role of teachers in building an inclusive education. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(3), 97-104. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.3.353>

- Ferreira, M. (2023). Conceções e práticas de ensino-aprendizagem: desenvolvimento de quatro dimensões com relevância teórica e empírica. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280065. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280065>
- Ferreira, M. M., Prado, S. A., & Cadavieco, J. F. (2015). La Educación Inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos. *Magister*, 27(1), 44-50. <https://doi.org/10.1016/j.magis.2015.05.003>
- Ferreira, M., & Reis-Jorge, J. (2022). Implementation of the legal framework for inclusive education in Portugal (Decree-Law 54/2018) – A qualitative assessment by primary and secondary school teachers. *Journal of Pedagogy*, 13(2), 55-76. <https://doi.org/10.2478/jped-2022-0008>
- Figuroa-Céspedes, I., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Voces y culturas estudiantiles en la escuela: Una reflexión teórico-metodológica desde procesos de autoexploración de barreras a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 109-127. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100109>
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>
- Florian, L., Black-Hawkins, K., & Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in schools* (2.º ed.). Routledge.
- González, G. (2008). Diversidad e inclusión educativa, algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Graham, L., & Scott, W. (2016). *Teacher preparation for inclusive education: Initial teacher education and in-service professional development*. <https://www.deafeducation.vic.edu.au/Documents/NewsEvents/LitRevIncTe.pdf>
- Katz, J. (2015). Implementing the Three Block Model of Universal Design for Learning: effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 19(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.881569>
- Leitão, R. (2010). *Valores educativos, cooperação e inclusão*. Luso-Espanõla de Ediciones.
- Lería Dulčić, F., Salgado Roa, J., Almonte Ossandón, I., Vega Torres, M., & Véliz González, M. (2016). Prácticas sociales en torno a la inclusión de la discapacidad sensorial en escuelas públicas de Copiapó de Chile. *Páginas de Educación*, 9(1), 107-136. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i1.1180>
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Universidade Aberta.
- Meador, D. (2019, 11 de febrero). How School Legislation Impacts Teaching and Learning. *ThoughtCo*. <https://www.thoughtco.com/how-school-legislation-impacts-teaching-and-learning-3194657>
- Mero-Jaffe, I. (2011). 'Is that what I said?' Interview transcript approval by participants: An aspect of ethics in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(3), 231-247. <https://doi.org/10.1177/160940691101000304>
- Moliner, O., & Ramel, S. (2018). Una mirada sobre el trabajo en red del Laboratoire International Sur L'Inclusion Scolaire (LISIS): afianzando una cultura colaborativa para la movilización del conocimiento sobre educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 91-109. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7716>
- Muñoz, E. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes profesores. *Revista de Educación*, 350, 79-103.

- Neves, C., Almeida, A.P., & Ferreira, M. (2023). Headteachers and Inclusion: Setting the Tone for an Inclusive School. *Education Sciences*, 13(2), 129. <https://doi.org/10.3390/educsci13020129>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2018). *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301528-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, & Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1994, 7-10 de junio). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO; Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.ª ed.). SAGE Publications.
- Perdigão, R., Casas-Novas, T., & Gaspar, T. (2014). *Políticas Públicas de Educação Especial*. Conselho Nacional de Educação.
- Portugal. (2018, 6 de julio). Decreto-Ley n.º 54/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Reis-Jorge, J., Ferreira, M., & Olcina-Sempere, G. (2020). La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación. *Revista Educación*, 44(1), 1-10. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39044>
- Reynolds, M. (2001). Education for Inclusion, Teacher Education and the Teacher Training Agency Standards. *Journal of In-Service training*, 27(3), 465-476. <https://doi.org/10.1080/13674580100200164>
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Instituto Piaget.
- Sarivan, L. (2011). The Reflective Teacher. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 11, 195-199. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.060>
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264252059-en>
- Schuelka, M. (2018). *Implementing inclusive education. Knowledge, evidence and learning for development*. [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374\\_Implementing\\_Inclusive\\_Education.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5c6eb77340f0b647b214c599/374_Implementing_Inclusive_Education.pdf)
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (4.ª ed.). Teachers College Press.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Solís García, P., Gallego-Jiménez, M. G., & Real Castelao, S. (2022). ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(2), 01-21. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2803>
- Sosa Hernández, M. del P., & Villafuerte Alvarez, C. A. (2022). Cultura inclusiva: Camino hacia la atención de diversidad en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1918-1931. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.461>
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.

- Wang, M., & Fitch, P. (2010). Preparing pre-service teachers for effective co-teaching in inclusive classrooms. En C. Forlin (Ed.), *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches* (pp. 112-119). Routledge.
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Hämäläinen, S., & Poikonen, P. (2009). Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland. *Oxford Review of Education*, 35(3), 405-422. <https://doi.org/10.1080/03054980902935008>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

**Disponibilidad de datos:** El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.

**Cómo citar:** Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., & Reis-Jorge, J. (2023). Percepciones de los profesores sobre los desafíos de la educación inclusiva en Portugal. *Páginas de Educación*, 16(2), 212-231. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3314>

**Contribución autoral:** a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito. M. F. ha contribuido en a, b, c, d, e; G. O. S. en a, b, c, d, e; J. R. J. en a, b, c, d, e.

**Editora científica responsable:** Dra. Alejandra Balbi.