

Silva-Laguardia, M.M. & Alba-Pastor, C. (2025). Estudio exploratorio sobre las dificultades y/o barreras para la Educación Inclusiva a nivel de aula, desde la perspectiva de docentes en servicio de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 139-153.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.633471>

Estudio exploratorio sobre las dificultades y/o barreras para la Educación Inclusiva a nivel de aula, desde la perspectiva de docentes en servicio de Educación Infantil y Primaria

María Martina Silva Laguardia⁽¹⁾, Carmen Alba Pastor⁽²⁾

¹Universidad Católica del Uruguay, ²Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El objetivo del estudio es describir las dificultades y barreras percibidas por los docentes uruguayos en el aula y limitan la instrumentación de sus prácticas inclusivas. Para recoger la información, se utilizó un cuestionario ad hoc diseñado para ello. La muestra no probabilística, por conveniencia, incluyó a 116 docentes de educación inicial y primaria que trabajan en instituciones públicas y privadas. El análisis de los datos se realizó desde un enfoque cuantitativo, utilizando estadísticas descriptivas e inferenciales, de acuerdo con variables sociodemográficas definidas. Los resultados revelaron que las percepciones sobre las barreras varían en función del género, nivel de formación docente y del tipo de centro en el que se desempeñan. Asimismo, se destacó que una mayor formación profesional fortalece las competencias docentes para afrontar los desafíos de la educación inclusiva. En conclusión, se evidencia la necesidad de implementar estrategias que aborden estas diferencias y dirijan los esfuerzos en proporcionar mayor apoyo institucional, formación continua y recursos adecuados para permitir a los docentes desempeñar su labor de manera inclusiva y efectiva. Los hallazgos del estudio ofrecen valiosa información sobre los retos y las oportunidades para avanzar en la mejora de la formación del profesorado para la educación inclusiva en Uruguay.

Palabras clave

Educación inclusiva; barreras para la inclusión; formación continua; educación primaria.

Contacto:

María Martina Silva Laguardia, mmsilva@ucu.edu.uy, Av. 8 de octubre 2738, CP 11600, Montevideo, Uruguay.

Este artículo es parte del proyecto de investigación DUA-INCLUDIG El diseño universal para el aprendizaje: aportaciones a las prácticas curriculares y a las culturas inclusiva y digital de los centros, (DUA-INCLUDIG, 2021) Convocatoria 2020 de Proyectos de I+D+i. Referencia PID2020-112530RB-I00). En: <https://duaincludig.es/>

Exploratory study on the difficulties and/or barriers to inclusive education at the classroom level, from the perspective of pre-school and primary school teachers.

Abstract

This study aims to describe the difficulties and barriers perceived by Uruguayan teachers in the classroom that hinder the implementation of their inclusive practices. To gather the information, an ad hoc questionnaire was designed for this purpose. The non-probabilistic convenience sample included 116 early childhood and primary education teachers working in public and private institutions across the country. Data analysis was conducted from a quantitative approach, using descriptive and inferential statistics based on defined sociodemographic variables. The results revealed that perceptions of barriers vary according to gender, level of teacher training, and the type of institution where they work. Additionally, it was highlighted that higher professional training strengthens teacher's competencies to face the challenges of inclusive education. In conclusion, the need to implement strategies that address these differences and focus efforts on providing greater institutional support, continuous training, and adequate resources to enable teachers to perform their work in an inclusive and effective manner is evident. The study's findings provide valuable information about the challenges and opportunities for advancing teacher training for inclusive education in Uruguay.

Key words

inclusive education; barriers to inclusion; continuous education; primary education.

Introducción

En Uruguay, la educación ha sido históricamente un derecho garantizado para todos los ciudadanos. Los principios fundamentales del sistema educativo uruguayo son la universalidad, la igualdad de oportunidades, la laicidad, la gratuidad, la obligatoriedad, y la libertad de enseñanza. Este marco común orienta las políticas educativas adoptadas en cada período de gobierno. En este sentido, el Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025 (Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2021), que establece las directrices estratégicas y metas para su articulación, representa un avance significativo hacia una educación más inclusiva.

El estado uruguayo entiende que: *“La Educación inclusiva se centra en la participación plena y efectiva, en la accesibilidad, asistencia y logros en el aprendizaje de todo el estudiantado, especialmente quienes, por diferentes razones, están en situación de exclusión o riesgo de marginación”* (Decreto N°350/022, MEC, 2022, p. 10). En efecto, se menciona que se deberá atender la interacción entre el estudiantado y los entornos, sustituyendo la mirada de las *“necesidades educativas especiales”* por *“barreras en el aprendizaje y la participación”*. Afirma, además, que la perspectiva de la educación inclusiva reconoce que las personas poseen diferencias individuales en sus formas de representación, de expresión e implicación

en los procesos de aprendizaje, y que las acciones de apoyo en el ámbito educativo deberán atender la interacción entre el estudiantado y los entornos.

Con respecto a las características demográficas de la población escolar, el sistema educativo nacional carece aún de registros informativos confiables que permitan conocer con precisión cuántos niños y niñas con necesidades educativas específicas [NEE] están actualmente escolarizados en centros educativos ordinarios. Según el Informe Aristas Primaria 2020 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2021), en la evaluación de logros educativos realizada en 2020 se identificó un mayor número de alumnos con NEE en comparación con la evaluación de 2017. Este incremento se reflejó en un aumento de más de 5 puntos porcentuales en todos los tipos de centros educativos urbanos que participaron en la prueba, siendo más pronunciado en los centros privados y las escuelas públicas que atienden estudiantes de contextos más vulnerables.

Si bien los datos anteriores reflejan un aumento en la identificación de necesidades educativas específicas, los desafíos de inequidad en el sistema educativo se extienden más allá de esta población específica. El Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022 (INEEd, 2023), señala que el gobierno ha cumplido con las metas de gestión educativa establecidas para el período 2020-2024, en lo referente a la mejora de la cobertura y las tasas de egreso en diferentes grupos etarios. Sin embargo, en cuanto a los resultados de aprendizaje, no se observan avances significativos en términos de equidad. La distribución de logros educativos entre los estudiantes evidencia una clara inequidad nacional, vinculada a las características socioeconómicas y culturales de la población que asiste a los centros educativos. Esto sugiere que los niveles de desempeño académico están fuertemente determinados por las condiciones sociodemográficas de los estudiantes, lo que subraya la necesidad de diseñar estrategias efectivas para reducir la inequidad educativa (INEEd, 2023, 2021).

El estudio exploratorio se enmarca en el proyecto de investigación DUA-INCLUDIG: El diseño universal para el aprendizaje: aportaciones a las prácticas curriculares y a las culturas inclusiva y digital de los centros, (DUA-INCLUDIG, 2021). En este texto se presentan algunos de los resultados del estudio realizado en Uruguay, cuyo propósito es identificar las dificultades y/o barreras que obstaculizan la educación inclusiva a nivel de aula, desde la perspectiva del profesorado en servicio. La pregunta que orienta el análisis de los datos es: ¿Qué barreras percibe el docente en el trabajo en el aula y limitan la instrumentación de sus prácticas inclusivas?

Barreras para la Educación Inclusiva

El objetivo de Desarrollo Sostenible 4 [ODS] de la Agenda 2030 define como objetivo principal de la educación “*garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*” (Organización de las Naciones Unidas la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016, p. 7). En la guía de UNESCO (2017) para que los estados avancen en este sentido, se indican una serie de ideas como la evaluación de evidencias sobre las barreras que dificultan el acceso, la participación y los logros de los estudiantes, presentando especial atención a aquellos más vulnerables al

fracaso, la marginación o la exclusión. Ya que, como señala Blanco (2014), el progreso académico de los alumnos no depende únicamente de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se les brinden o no. Las intervenciones, por lo tanto, deberán estar dirigidas a eliminar barreras físicas, personales e institucionales que comprometen el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en el centro educativo.

Diversos estudios han evidenciado que la implementación de prácticas inclusivas presenta un desafío significativo debido a las barreras que surgen en el ámbito sociocultural, institucional y económico de la comunidad educativa. Estas investigaciones destacan que factores como la limitada formación docente, la insuficiencia de recursos y las actitudes profundamente arraigadas hacia la diversidad obstaculizan su plena aplicación en los entornos escolares.

González-Gil, Martín-Pastor y Castro (2019) realizaron una investigación para entender cómo los docentes de primaria y secundaria perciben la enseñanza inclusiva y las barreras y facilitadores que influyen en su implementación. El estudio, que involucró 10 grupos focales con 80 docentes, reveló que, independientemente de sus diferencias en sector, experiencia y edad, los docentes coinciden en identificar como principales barreras para la educación inclusiva, la falta de formación en diversidad y metodologías inclusivas y la escasez de recursos. En cuanto a los facilitadores, mencionan el compañerismo y la colaboración entre colegas como factores positivos. También, Arnaiz, Alcaraz y Caballero (2024) analizaron los significados atribuidos al concepto de educación inclusiva por distintos actores educativos de la región de Murcia (España), en el que participaron 74 personas involucradas en la atención educativa de estudiantes en centros de educación infantil, primaria y secundaria. Entre las conclusiones, se destaca que la mayoría de los participantes asocia la educación inclusiva principalmente con la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Los autores advierten que la falta de claridad conceptual entre los informantes puede constituir una barrera para la implementación de entornos más inclusivos en los centros educativos, especialmente en relación con las prácticas pedagógicas y la organización de los centros y aulas.

Salleh, Messiou y Woollard (2020) publicaron un estudio sobre las percepciones del profesorado respecto a la educación inclusiva y las necesidades observadas en su desarrollo profesional para mejorar las prácticas inclusivas de 76 docentes de cinco escuelas primarias públicas en Malasia. Las conclusiones revelan que los docentes consideran la educación inclusiva un concepto desafiante, resaltando la necesidad de que los programas de formación contemplen la realidad contextual de cada centro educativo, focalizando en las necesidades específicas del entorno para optimizar la práctica inclusiva del profesorado. En sintonía con lo anterior, la formación continua de los docentes es un elemento crucial para mejorar la calidad educativa y adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad. Numerosas investigaciones han explorado la relevancia de la formación de los docentes, destacando la necesidad de que comprendan el concepto de educación inclusiva, dominen las prácticas asociadas y apliquen las pedagogías inclusivas (Arnaiz et al., 2023). En efecto, el desarrollo de prácticas inclusivas en las aulas es esencial para garantizar la equidad y la diversidad en el proceso educativo. Por ejemplo, Barba-Martín, Barba y Martínez Scott (2016) realizaron un

estudio en tres escuelas de primaria, encontrando que la formación que fomenta la reflexión sobre la práctica docente tiene un efecto positivo significativo. La reflexión profunda, que cuestiona los motivos detrás de las prácticas, puede generar cambios sustanciales en el pensamiento y acciones de los docentes. Estudios como el de Collado-Sanchis et al. (2020) destacan que la formación del profesorado junto a la experiencia profesional incide positivamente en aumentar la sensación de autoeficacia docente para atender la diversidad en el aula. En esta misma línea, Sánchez-Serrano (2022), realizó una revisión sistemática sobre la formación del profesorado, identificando 27 artículos científicos que detallan el tipo de formación en Diseño Universal para el Aprendizaje, el contexto en que esta se llevó a cabo y los contenidos incluidos en la propuesta. La conclusión de la revisión es que la formación específica en Diseño Universal para el Aprendizaje es efectiva para que los docentes desarrollen percepciones positivas sobre el potencial y los beneficios de esta formación para atender la diversidad estudiantil.

Por otra parte, el Informe de Salud Ocupacional, realizado por el INEEEd (2020), abordó la percepción docente sobre los recursos personales con los que enfrentan su rol profesional. Los resultados indicaron que más de un 50% de los docentes expresaron que la mayor sobrecarga cognitiva la experimentan en tareas tradicionales de su rol: “prestar atención y concentrarse en sus tareas (77%), motivar a los estudiantes sobre la importancia de la educación (73%), gestionar simultáneamente múltiples aspectos (65%), y recordar una gran cantidad de información (58%)” (INEEd, 2020, p. 54). Y, en un porcentaje algo menor, en resolver las demandas actuales del ejercicio profesional, como por ejemplo, “adaptar la práctica para estudiantes con necesidades educativas especiales (54%) y tener que trabajar con tecnología (51%)” (INEEd, 2020, p. 54).

Por último, el informe de INEEEd (2024) sobre los resultados de la prueba de acreditación universitaria aplicada a docentes titulados de educación inicial, primaria y secundaria en ejercicio, incluye una evaluación diagnóstica de habilidades para la educación inclusiva. Esta prueba tuvo como objetivo explorar las conceptualizaciones predominantes respecto a la educación inclusiva y examinar cómo dichas concepciones se reflejan en la planificación y ejecución de propuestas de enseñanza y evaluación. Para ello, se presentaron casos de aula con el fin de identificar, en un plano declarativo, las acciones que los docentes consideran correctas o llevan a cabo en sus prácticas escolares. En total, participaron 3.699 docentes de todo el país, de los cuales el 85.9% obtuvo resultados satisfactorios en la resolución de las propuestas. Al analizar los desempeños, se observó que las tareas relacionadas con la fundamentación teórica del concepto de educación inclusiva fueron las más accesibles para los participantes. En contraste, las actividades que requerían la elaboración de planes de acción ante situaciones concretas presentaron mayores dificultades. No obstante, la mayoría de los docentes logró resolverlas de manera satisfactoria.

En conclusión, aunque existen marcos normativos y legislaciones que promueven la educación inclusiva, persiste una notable brecha entre estos lineamientos y la realidad de inequidad y exclusión (INEEd, 2023) en los procesos educativos. Por tanto, resulta fundamental desarrollar investigaciones contextualizadas en la realidad local, que permitan

describir las barreras y dificultades enfrentadas por la comunidad educativa. Esto facilitará la delimitación y ajuste de acciones estratégicas vinculadas a la formación del profesorado que posibiliten la implementación efectiva de la inclusión en Uruguay.

Metodología

Participantes

Participaron 116 docentes en servicio en educación inicial y primaria del territorio nacional. El muestreo es no probabilístico, de conveniencia (Penalva Verdú, Alaminos Chica, Francés García, Santacreu Fernández, 2015). Los sujetos brindaron su consentimiento para participar del estudio, donde se les informó de las características de la investigación, su alcance y condiciones, así como se garantizó el anonimato de sus datos.

A continuación, se presenta en la tabla 1 la información sociodemográfica de los y las participantes del estudio.

Tabla 1. Descripción de los y las participantes

Variables sociodemográficas	Colectivo de Participantes
Género	98 (84%) femenino 17 (15%) masculino 1 (1%) no binario
Localidad	62 (53%) viven en Montevideo 54 (47%) viven en el resto del país
Años de experiencia docente	16 (14%) docentes tienen menos de 4 años 15 (13%) docentes poseen entre 5 a 9 años 71 (61%) docentes tienen entre 10 y 29 años 14 (12%) docentes poseen más de 30 años
Tipo de centro educativo	60 (52%) trabajan en centros privados 56 (48%) trabajan en centros públicos
Nivel Educativo donde imparten docencia	27 (23%) docentes en Educación Inicial 89 (77%) docentes en Educación Primaria

Diseño

Se trata de un estudio exploratorio con la finalidad de obtener una visión general de las dificultades y/o barreras para la educación inclusiva a nivel de aula identificadas por el profesorado en servicio en Uruguay, evaluado y valorado positivamente por el Comité de Ética de la Universidad Complutense de Madrid y el Comité de Ética de la Universidad Católica del Uruguay.

Instrumento

Se utilizó el cuestionario Necesidades de Formación Docente sobre Diseño Universal para el Aprendizaje [C1], elaborado por el equipo de investigación DUA-INCLUDIG, con un total de 135 ítems, dividido en cuatro dimensiones: barreras para la educación inclusiva a nivel de centro educativo, aula y asociadas al COVID; prácticas asociadas a los tres principios del DUA; formación específica sobre la educación inclusiva y usos de las tecnologías de la información y la comunicación.

El formato general de los ítems se presenta en una escala Likert, en la que, tras la lectura del enunciado, los participantes seleccionan la opción en la escala que mejor representa su creencia u opinión respecto al mismo. Las opciones de respuesta comprenden los siguientes niveles: nada, poco, algo, bastante y mucho (Mc Millan y Schumacher, 2005)

Previamente, se realizó una adaptación lingüística y cultural del cuestionario con la finalidad de obtener la versión en español rioplatense de cada ítem respetando el significado y el sentido del constructo al que está asociado (Lira y Caballero, 2020; Muñoz, Elosua, Ronald, 2013).

Se calculó la fiabilidad interna del instrumento a través del coeficiente de alfa de Cronbach y W de McDonald, empleando el programa de análisis de datos de Jamovi (versión 2.4.11), obteniendo valores satisfactorios y similares para cada una de las dimensiones evaluadas, donde la dimensión asociada a las dificultades y/o barreras para la educación inclusiva a nivel de aula obtuvo un coeficiente de fiabilidad interna de 0.97.

Procedimiento

La información fue recopilada mediante un cuestionario utilizando la herramienta Google Forms, lo cual permitió una distribución rápida y eficiente a través de correo electrónico y dispositivos móviles. Los participantes fueron seleccionados siguiendo la técnica de muestreo “bola de nieve”, basada en su accesibilidad y adecuación al objeto de estudio, de acuerdo con los criterios establecidos por Mc Millan y Schumacher (2005). El enlace al formulario fue enviado a docentes de educación inicial y primaria que trabajan en centros educativos públicos y privados a nivel nacional. Por lo que, al tratarse de un estudio exploratorio, los resultados ofrecen una visión inicial y general de estas dinámicas, y las conclusiones arribadas estarán asociadas a las características particulares de la muestra (Mc Millan y Schumacher, 2005).

Resultados

Con relación a la percepción de las barreras que los docentes encuentran en el trabajo de aula, se calculó el promedio de los valores atribuidos por los docentes a cada uno de los ítems referidos en la dimensión. Se encontraron similitudes en las valoraciones asignadas, con un promedio obtenido entre los valores de 2 (escaso) y 3 (bajo). Las principales barreras identificadas fueron: obtener información por parte del equipo de psicología o psicopedagógico sobre las necesidades específicas de apoyo educativo de los estudiantes ($M= 2.82$, $DE= 1.47$), responder a los procedimientos de la Educación Inclusiva ($M= 2.79$, $DE= 1.24$), flexibilizar o acelerar el curso con el alumnado de altas capacidades ($M= 2.70$, $DE= 1.36$), identificar dificultades de aprendizaje no diagnosticadas ($M= 2.69$, $DE= 1.15$), crear planes de

trabajo individualizados para dar respuesta a los estudiantes con mayores dificultades ($M=2.69$, $DE=1.24$), modificar los instrumentos de evaluación en función de las dificultades del alumnado ($M=2.66$, $DE=1.27$).

Por otra parte, se emplearon análisis inferenciales para comparar las tendencias centrales entre los grupos. En los casos que no se cumplieron los supuestos de normalidad, se utilizaron pruebas no paramétricas en lugar de las pruebas paramétricas correspondientes.

Para empezar, se halló una asociación significativa entre la percepción de barreras en el aula y el género del profesorado. Los datos analizados mediante la prueba t de Student, revelaron una diferencia significativa en las barreras percibidas según el género ($t(113)=2.28$; $p=0.025$), indicando que las docentes de género femenino identifican una mayor cantidad de barreras en comparación con los docentes de género masculino. Cabe destacar que, para realizar este análisis, se excluyó la única respuesta obtenida por un docente no binario, ya que no cumplió con el criterio de cantidad mínima de casos requeridos para el estudio (Gráfico 1).

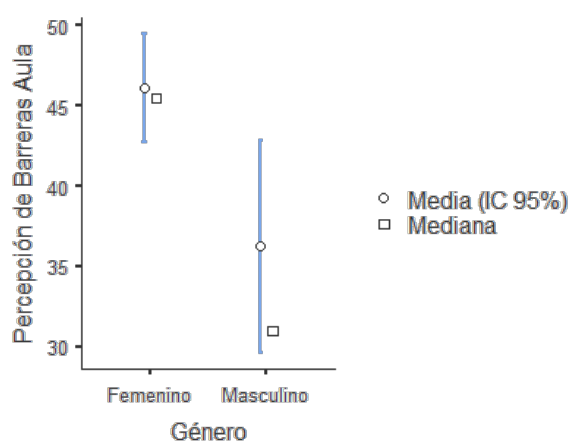


Gráfico 1. Percepción de Barreras y/o Dificultades a nivel de Aula

Por el contrario, no se encontró una relación estadísticamente significativa entre la percepción de barreras en el aula y las variables localidad de pertenencia, años de experiencia laboral, y el nivel educativo en el que imparte docencia. En los tres casos, se utilizó un análisis no paramétrico debido a que las muestras no cumplían con los supuestos de normalidad. En el primer lugar, la prueba U de Mann-Whitney indicó que no existe relación significativa entre la percepción de barreras y la localidad donde trabaja el docente ($U=1414$; $p=0.15$). En segundo lugar, la prueba Kruskal-Wallis no mostró una relación significativa entre la percepción de barreras en el aula y los años de experiencia profesional ($H(2)=1.44$; $p=0.48$). Finalmente, tampoco se encontró una relación significativa entre la percepción de barreras en el aula y el nivel educativo donde el docente imparte clases ($U=1020$; $p=0.23$).

Por otra parte, según los datos analizados aplicando la prueba t de Student existe una diferencia significativa en las barreras identificadas en el aula según el tipo de centro educativo ($t(114)=-4.78$; $p<0.001$), mostrando que los docentes que trabajan en centros educativos públicos perciben mayor cantidad de barreras en el aula para instrumentar prácticas inclusivas que aquellos que trabajan en centros educativos privados (Gráfico 2).

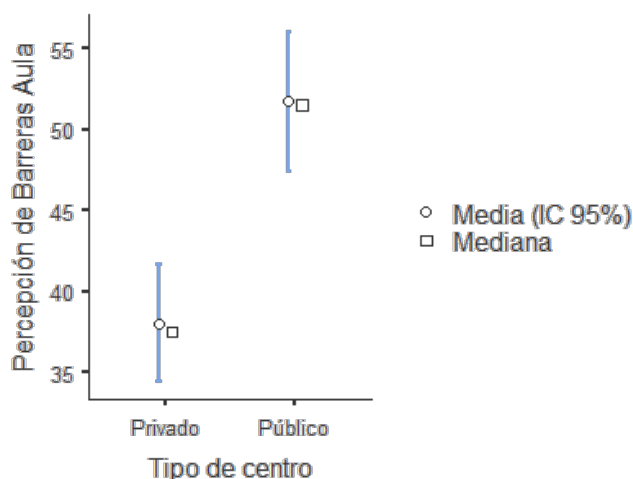


Gráfico 2. Percepción de Barreras y/o Dificultades a nivel de Aula

Igualmente, por lo que se refiere a la autopercepción que los participantes tienen sobre el grado de inclusividad en sus prácticas actuales, aparece una diferencia significativa según el grado categórico de inclusividad autopercebida, utilizando la prueba de Kruskal-Wallis ($H(2) = 10.8$; $p = 0.005$) (Gráfico 3).

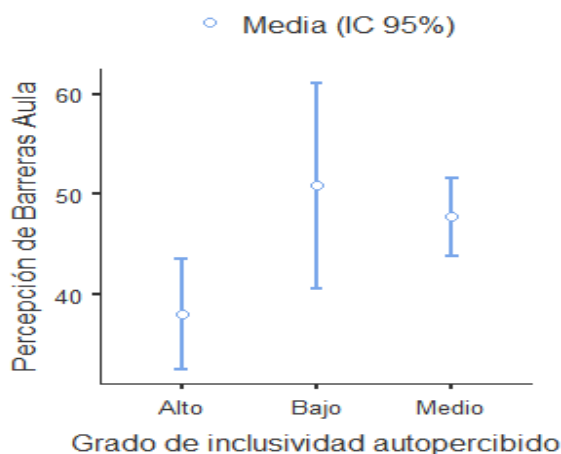


Gráfico 3. Percepción de Barreras y/o Dificultades a nivel de Aula

Al mismo tiempo, se identificó una diferencia marginalmente significativa en las barreras identificadas en el aula según el promedio de necesidades de formación en educación inclusiva expuesta por los docentes, al aplicar la prueba t de Student ($t(114) = 1.77$; $p = 0.080$), lo cual muestra que cuanto menor es la necesidad de formación considerada, menor es la cantidad de barreras percibidas en el aula (Gráfico 4).

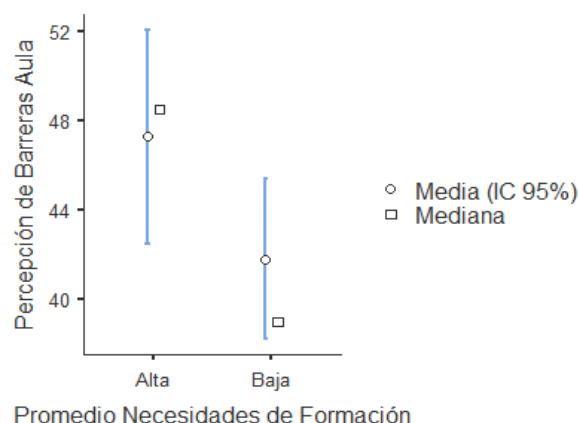


Gráfico 4. Percepción de Barreras y/o Dificultades a nivel de Aula

Al mismo tiempo, se encontró una diferencia marginalmente significativa en las barreras percibidas en el aula según si el docente cuenta o no con formación en Educación Inclusiva/Necesidades Específicas de Apoyo Educativo/Necesidades Educativas Especiales. La prueba t de Student mostró que los docentes que tienen dicha formación perciben mayor cantidad de barreras en el aula ($t(114) = -1.72; p = 0.088$) (Gráfico 5).

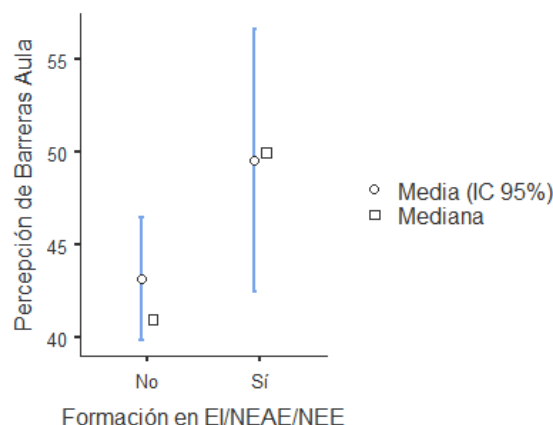


Gráfico 5. Percepción de Barreras y/o Dificultades a nivel de Aula

Discusión y Conclusiones

Los resultados del estudio identifican barreras que los docentes perciben en el aula, las cuales afectan la implementación de prácticas inclusivas. Entre las principales dificultades reportadas se encuentra obtener información oportuna por parte del equipo de psicología o psicopedagógico acerca de las necesidades específicas de apoyo educativo de su alumnado. Asimismo, se identifican los retos que encuentran al identificar dificultades en los niños y niñas que no han sido diagnosticados oficialmente. Es posible que la falta de herramientas y formación especializada dificulten la detección temprana y la intervención adecuada. Le sigue el cumplimiento de procedimientos de Educación Inclusiva, lo cual puede desencadenar en el docente desorientación al no percibir el apoyo necesario para implementar las políticas

educativas vigentes. Otra de las barreras percibidas se relaciona con la elaboración de planes de trabajo individualizados que respondan a las necesidades de los alumnos con mayores dificultades. Para su creación, los docentes requieren tiempo, recursos y capacitación específica para diseñar y ejecutar estos planes de manera efectiva. Igualmente, encuentran barreras para adaptar instrumentos de evaluación para que sean apropiados y reflejen de manera justa las capacidades y avances de los niños y niñas en su aula. Esto último, también exige por parte del docente un esfuerzo adicional y conocimientos especializados que no siempre poseen. Estos hallazgos coinciden con el estudio sobre Salud Ocupacional Docente (INEEd, 2020), particularmente en relación con la percepción de los docentes sobre las demandas laborales en los centros educativos. Se concluye que las prácticas destinadas a atender la diversidad del alumnado están asociadas a aquellas tareas que generan mayor sobrecarga cognitiva en los docentes uruguayos. Esto resalta la necesidad de implementar intervenciones específicas, como el acceso a recursos, formación continua y apoyo institucional, para favorecer un entorno de enseñanza más inclusivo y proteger el desempeño y la calidad de vida de los docentes.

Otros de los datos relevantes fue la ausencia de una relación estadísticamente significativa entre la percepción de barreras en el aula y las variables sociodemográficas, con excepción del género de los docentes. Esto sugiere que, independientemente de las características profesionales y contextuales, los docentes identifican los mismos obstáculos para llevar a cabo prácticas inclusivas. Esta evidencia se alinea con el estudio de González-Gil et al. (2019), que también señala barreras para la educación inclusiva comunes, como la falta de formación en diversidad, pedagogías inclusivas y escasez de recursos, lo que indica que estos desafíos persisten en diferentes contextos educativos.

Un hallazgo significativo del estudio es que las docentes de género femenino perciben una mayor cantidad de barreras en el aula en comparación con sus colegas varones. Aunque el subsistema educativo de inicial y primaria muestra una alta feminización en comparación a otros niveles, resulta interesante analizar las posibles explicaciones para este fenómeno. Según el diagnóstico sobre el bienestar de los docentes (INEEd, 2020), las mujeres son quienes reportan una mayor percepción de demandas, así como una menor percepción de recursos y bienestar en todos los subsistemas, especialmente aquellas que trabajan en educación inicial y primaria pública. Además, las docentes suelen asumir un doble rol, compaginando su ejercicio profesional con la responsabilidad del hogar y del cuidado, lo que se traduce en mayores síntomas de estrés y agotamiento en este grupo. Por ejemplo, según el reporte las docentes mujeres son las que presentan más síntomas de estrés y *burnout*, así como menor bienestar general. El informe concluye que estos factores impactan negativamente en algunos de los recursos que favorecen el afrontamiento docente, tales como la autonomía, el clima de apoyo social, el equilibrio esfuerzo-recompensa, la autoeficacia, la resiliencia y la satisfacción. Es evidente que el cuidado emocional de los docentes es un aspecto sensible que requiere atención especial. El impacto de las demandas percibidas en la práctica profesional, sobre todo en contextos complejos, exige estrategias de intervención específicas que fortalezcan los recursos personales de los docentes (Blanco, 2014; Duk Homad, 2014).

Por otra parte, los resultados evidencian que los docentes que ejercen su labor en centros educativos públicos perciben una mayor cantidad de barreras para la

implementación de la educación inclusiva en comparación con sus colegas que trabajan en instituciones educativas privadas. En Uruguay, los centros educativos públicos asisten una mayor cantidad de niños y niñas (INEEd, 2023) lo que resulta en una mayor diversidad entre el alumnado y presencia de estudiantes con necesidades de apoyo educativo. Asimismo, en el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje [TALIS] (OCDE, 2020), en el cual participaron 260.000 profesores de los 48 países y economías que integran la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE], expone que uno de cada cinco docentes consultados indicó que sufre de un alto nivel de estrés laboral. En la descripción revela que se agudiza el estrés generado cuando el docente trabaja en centros educativos urbanos, de gestión pública o con altas concentraciones de estudiantes en situación de vulnerabilidad. Posiblemente, las condiciones escolares en los centros de gestión pública estén incidiendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realicen y afecten las prácticas de acompañamiento de los alumnos en general, y en particular de quienes tienen NEE. En contraste, es posible que los centros privados al contar con mayor flexibilidad administrativa y recursos económicos, así como una menor población escolar, puedan implementar de manera más ágil y eficiente los principios de la educación inclusiva.

Siguiendo con esta argumentación, es posible que la mayor cantidad de barreras percibidas por los docentes de centros educativos públicos se relacione con la inequidad de logros educativos mencionados en los informes de INEEEd (2023, 2021). Los niños y niñas de entornos socioeconómicos más desfavorecidos, que suelen asistir a escuelas públicas, enfrentan obstáculos adicionales que dificultan la implementación de prácticas inclusivas. En efecto, es probable que esta situación contribuya a ampliar la brecha en los resultados de aprendizaje entre los distintos grupos escolares, perpetuando la inequidad en Uruguay (INEEd, 2023).

En otro orden, los datos recogidos revelan que los docentes que tienen más necesidad de formación en educación inclusiva perciben mayores barreras a nivel de aula, lo que evidencia quizá su falta de recursos y capacidad para abordarlas eficazmente. Por el contrario, aquellos con menor necesidad de formación perciben menos barreras, posiblemente porque cuentan con las habilidades necesarias para actuar sobre ellas y mitigar su impacto. Conviene subrayar que los datos obtenidos al respecto fortalecen la relación que parece existir entre la formación docente y su actuación en los ámbitos escolares, la cual se ha evidenciado en varios estudios previos, como los publicados por Arnaiz et. al (2023), Collado- Sanchis et. al (2020), y Barba- Martín et. al (2016). En tal sentido, se destaca los beneficios que conlleva las instancias de capacitación profesional al fomentar la reflexión sobre la práctica y aumentar la sensación de autoeficacia para atender la diversidad en el aula.

Otro de los hallazgos relevantes es que los docentes que se perciben a sí mismos como más inclusivos en sus prácticas de enseñanza encuentran menos barreras en el aula. Tal vez los docentes con esta autopercepción tengan mayores habilidades y estrategias para abordar y superar los obstáculos que se presentan. Además, sugiere que poseen una mayor confianza en sus capacidades de enseñanza para enfrentar los desafíos con eficacia, reduciendo de este modo las barreras en el entorno educativo. De la misma manera la mayoría de los docentes titulados que se presentaron en la prueba de acreditación universitaria, mostraron consistencia entre lo que ellos entienden por educación inclusiva y

las prácticas educativas hacia la diversidad. Según los datos reportados, lograron resolver de forma satisfactoria las tareas propuestas en la evaluación de habilidades para la educación inclusiva. Es decir, sus declaraciones reflejaron un enfoque contemporáneo sobre el significado de la educación inclusiva e identificaron acciones escolares afines para resolver los casos de aula propuestos (INEEd, 2024). Estos resultados están en sintonía con el planteamiento de Arnaíz et al. (2024) cuando señala la relevancia que el colectivo del profesorado comparta una conceptualización de educación inclusiva asociada a procesos de cambio y mejora escolar, ya que esto influye en su actitud hacia la diversidad y en las estrategias que pone en juego para definir cómo debería de ser y funcionar el centro educativo y el aula.

Por último, se observa el impacto de la formación docente en la percepción de barreras para la implementación de prácticas inclusivas. En otras palabras, cuanto menor es la necesidad de formación, menor es la cantidad de barreras percibidas en el aula. No obstante, se pudo detectar que los docentes que cuentan con formación específica en educación inclusiva perciben una mayor cantidad de barreras en comparación al grupo de docentes que no cuentan con esta formación. Si bien parecen contar con mayores estrategias para reducir el impacto de las barreras percibidas, es probable que se vuelven más conscientes, críticos y reflexivos sobre los desafíos presentes en sus aulas, especialmente cuando se trata de acompañar y atender las necesidades y características del alumnado con NEE.

Conclusiones

En conclusión, los resultados muestran algunas barreras y dificultades identificadas a nivel de aula por los docentes participantes, las cuales limitan la instrumentación de prácticas inclusivas. Este hecho refleja una clara necesidad de mayor apoyo institucional, formación continua y recursos adecuados para que puedan desempeñar su labor.

Se aprecia que la formación docente influye significativamente en la autoeficacia, fortaleciendo las habilidades y capacidades de los docentes para enfrentar los desafíos en el aula. Hay evidencia que la percepción de barreras varía considerablemente entre los docentes según su nivel de formación y el tipo de centro educativo en el que trabajan. El impacto de las demandas percibidas en la práctica profesional, sobre todo en contextos complejos, revela importantes desafíos y oportunidades para diseñar programas de formación sobre estrategias de intervención específicas que fortalezcan los recursos personales de los docentes y protejan su desempeño y la calidad de vida.

Por otra parte, se evidencia una imperante necesidad de atender las variables contextuales de los centros educativos, especialmente aquellos de administración pública, para reducir la inequidad educativa y garantizar el derecho a una educación de calidad e igualdad para todos los niños y niñas del país. Es crucial implementar estrategias que consideren estas diferencias y enfoquen los esfuerzos en brindar el apoyo necesario para fomentar una educación más inclusiva y equitativa. La combinación de cambios estructurales y formación del profesorado aparece como una línea de trabajo en la que avanzar.

Este estudio tiene una serie de limitaciones que conviene considerar al momento de interpretar sus resultados. Los hallazgos ofrecen una visión inicial y general de estas dinámicas, y sus conclusiones están asociadas a las características particulares de la muestra

empleada. En otro orden, conviene resaltar la escasa investigación nacional sobre la identificación de las barreras que pueden comprometer el pleno ejercicio del derecho a recibir una educación inclusiva. En tal sentido, es importante seguir profundizando en estudios en esta línea con mayor cantidad de participantes y una mejor delimitación geográfica para lograr diagnósticos precisos y contextualizados que contribuyan a una respuesta a las barreras y necesidades manifestadas por los docentes para su labor en el logro de la educación inclusiva

Referencias

- Arnaiz-Sánchez, P.; De Haro-Rodríguez, R.; Caballero, C.M; Martínez-Abellán, R. (2023) Barriers to Educational Inclusion in Initial Teacher Training. *Societies* 2023, 13, 31. <https://doi.org/10.3390/soc13020031>
- Arnaiz-Sánchez, P.; Alcaraz, S. y Caballero, C.M. (2024). Significados atribuidos a la educación inclusiva por la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 135-152. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/617101>
- Barba-Martín, R. A., Barba, J. J., & Martínez Scott, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 0 (19), 161-175. <https://doi.org/10.18172/con.2769>
- Blanco, R. (2014) Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A., Marchesi, R., Blanco, y L. Hernández (coord.) *Avances y desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica*. Ediciones Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencias y la Cultura [OEI], Madrid, 11 - 35.
- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., & Sanz-Cervera, P. (2020). Analysis of teachers' attitudes and perceived self-efficacy towards inclusive education. *Educar*, 56(2), 509–523. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1117>
- Creswell, J.W. y Creswell, J.D. (2018) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approach*. SAGE Publications Inc
- DUA-INCLUDIG (2021) Página web del proyecto: El diseño universal para el aprendizaje: aportaciones a las prácticas curriculares y a las culturas inclusiva y digital de los centros (DUA-INCLUDIG). Convocatoria 2020 de Proyectos de I+D+i. Referencia PID2020-112530RB-I00). En: <https://duaincludig.es/>
- Duk Homad, C. (2014) La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva. En A., Marchesi, R., Blanco, y L. Hernández (coord.) *Avances y desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica*. Ediciones Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencias y la Cultura [OEI], Madrid (p. 61 - 70).
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Castro, R. P. (2019). Inclusive education: Barriers and facilitators for its development. Analysis of teachers' perceptions. *Profesorado*, 23(1), 243–263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd] (2020) Estudio Salud Ocupacional. Docente. Montevideo: INEEEd. En: <https://www.ineed.edu.uy/images/EstudioSaludOcupacionalDocente/Estudio.pdf>

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd] (2021). Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria. En: <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd] (2023) Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. En: <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2021-2022/Informe-estado-educacion-Uruguay-2021-2022-ResumenEjecutivo.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd] (2024) Informe de resultados de Docente Acreditado 2023. En: <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/docenteacreditado/informe-resultados-docenteacreditado-2023.pdf>
- Lira, M. T. y Caballero, E. (2020) Adaptación transcultural de instrumentos de evaluación en salud: Historia y reflexiones del por qué, cómo y cuándo. *Revista Médica Clínica Las Condes* 31 (1), 85-94. En: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864019301166>
- Mc Millan, J. H. y Schumacher, S. (2005) *Investigación Educativa*. 5ta edición. Pearson: España.
- Ministerio de Educación y Cultura (2021) Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025. En <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/plan-politica-educativa-nacional-2020-2025>
- Ministerio de Educación y Cultura (2022) Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad. Decreto N°350/022. En: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/350-2022>
- Muñiz, J., Elosua, P., Hambleton, R.K. (2013) Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, Vol. 25 (2), 151-157. En: <https://www.psicothema.com/pi?pii=4093>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2020). Guía del profesorado TALIS 2018. Vol. II. En: <https://www.oecd.org/publications/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>
- Penalva Verdú, C., Alaminos Chica, A., Francés García, F., Santacreu Fernández, O. (2015) *La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. PYDLOS Ediciones
- Salleh, Messiou, y Woollard (2020) Embracing inclusive education. *Effective professional development*. https://www.researchgate.net/publication/339592965_Embracing_inclusive_education_Effective_professional_development
- Sánchez-Serrano, J. (2022). Eficacia de la formación docente en diseño universal para el aprendizaje: Una revisión sistemática de literatura (2000-2020). *JONED. Journal of Neuroeducation*, 3(1), 17-33. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1>
- UNESCO (2016) Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de la vida. En https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO (2017) Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. En: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>