

Artículo de Investigación

El impacto de la LOMLOE en los procesos de atención educativa a la diversidad: Perspectivas del profesorado

The Impact of LOMLOE on Educational Diversity Attention Processes: Educators' Perspectives

Laura Serrano Fernández¹: Universidad Francisco de Vitoria, España.

laura.serrano@ufv.es

Esther Vela Llauradó: Universidad Francisco de Vitoria, España.

esther.vela@ufv.es

Laura Martín Martínez: Universidad Francisco de Vitoria, España.

l.martin.prof@ufv.es

Fecha de Recepción: 25/11/2024

Fecha de Aceptación: 27/12/2024

Fecha de Publicación: 02/01/2025

Cómo citar el artículo

Serrano Fernández, L., Vela Llauradó, E. y Martín Martínez, L. (2025). El impacto de la LOMLOE en los procesos de atención educativa a la diversidad: Perspectivas del profesorado [The Impact of LOMLOE on Educational Diversity Attention Processes: Educators' Perspectives]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-671>

Resumen

Introducción: La presente investigación analiza el impacto de la implementación de la LOMLOE (2020) en los procesos de atención educativa a la diversidad en las aulas españolas, explorando las percepciones del profesorado sobre la ley y su efecto en la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales. **Metodología:** Se utilizó un diseño cualitativo fenomenológico basado en entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de centros educativos de la Comunidad de Madrid. El enfoque metodológico seleccionado permitió obtener una comprensión profunda de las experiencias subjetivas de los participantes en relación al fenómeno estudiado. **Resultados:** Los informantes manifestaron

¹ Autor Correspondiente: Laura Serrano Fernández. Universidad Francisco de Vitoria (España).

poseer un conocimiento limitado sobre la LOMLOE, señalando la falta de formación específica como principal barrera para una implementación efectiva de la normativa legislativa. La mayoría destacó la carga burocrática y la insuficiencia de recursos como obstáculos para la atención inclusiva de la diversidad del alumnado. **Discusión:** Los resultados subrayan la necesidad de formación continua y un adecuado apoyo institucional para asegurar la correcta implementación de la LOMLOE. **Conclusiones:** Resulta esencial superar las barreras percibidas por profesorado para mejorar la atención a la diversidad educativa y garantizar una inclusión efectiva bajo el marco de la LOMLOE.

Palabras clave: LOMLOE; atención a la diversidad; necesidades específicas de apoyo educativo; necesidades educativas especiales; inclusión; profesorado; formación docente; liderazgo directivo.

Abstract

Introduction: This research analyzes the impact of implementing the LOMLOE (2020) on processes of educational diversity in Spanish classrooms, exploring teachers' perceptions of the law and its effect on the inclusion of students with Special Educational Needs. **Methodology:** A qualitative phenomenological design was employed, using semi-structured interviews with teachers from educational institutions in the Community of Madrid. This methodological approach facilitated a profound understanding of participants' subjective experiences related to the studied phenomenon. **Results:** Participants expressed limited knowledge of the LOMLOE, citing insufficient specific training as a primary barrier to effective implementation of legislative norms. Most highlighted bureaucratic burden and inadequate resources as obstacles to inclusive attention to student diversity. **Discussions:** The findings underscore the need for continuous training and institutional support to ensure proper implementation of the LOMLOE. **Conclusions:** Overcoming perceived barriers among teachers is crucial to enhancing educational diversity attention and ensuring effective inclusion under the framework of the LOMLOE.

Keywords: LOMLOE; attention to diversity; specific educational support needs; special educational needs; inclusion; teaching staff; teacher training; leadership in education management.

1. Introducción

Desde la Ley Moyano y, de forma más concreta, a lo largo de las últimas décadas, el sistema educativo español ha estado expuesto a constantes cambios en su marco normativo, que, impulsados por la propia comunidad educativa, así como por la progresión y transformación social, han estado especialmente orientados hacia la garantía del derecho de una educación de calidad para todos (Álvarez-Rementería *et al.*, 2022; Rubio, 2017).

En esta línea, la implementación de políticas educativas inclusivas constituye un objetivo fundamental de trabajo para la mayor parte de los sistemas educativos internacionales contemporáneos (Brown, 2021), entre los que por supuesto, se incluye el correspondiente al Estado español (Prosperi, 2021).

1.1. La promoción de la educación inclusiva española en el marco de la LOMLOE

Con el propósito de garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes españoles, la norma legislativa actual vigente, es decir, la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) de 2020, presenta un firme compromiso por el alcance de una educación inclusiva capaz de edificarse sobre un modelo sólido basado en la puesta en marcha de valores fundamentales (Valdivieso, 2021), entre los que destaca el hecho de considerar la inclusión como un derecho y no un privilegio (Echeita, 2021).

La garantía de la consecución de un sistema educativo diverso, a par que excelente, centrado en el desarrollo integral de sus alumnos, se entrelaza con los principios perseguidos por la LOMLOE, los cuales permiten asegurar la igualdad de oportunidades y accesibilidad plena en relación a los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje, sin razón de discriminación alguna (Carter y Abawi, 2018). En este sentido, el respaldo de este tipo de políticas educativas no sólo posibilita la presencia y participación activa del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo u otros condicionales personales en el sistema educativo, si no que se contribuye, de manera global a la cohesión social y al desarrollo de comunidades más justas y equitativas (Ainscow, 2020), que sitúan en el centro a la persona, abogando por la defensa de su dignidad humana (Masalesa, 2022).

La entrada en vigor de la LOMLOE introdujo en España, de manera simultánea, una serie de modificaciones sustanciales que tienen la pretensión de mejorar los procesos previamente implantados de atención a la diversidad en el sistema educativo nacional, abarcando desde la etapa de Educación Infantil hasta la de Educación Secundaria (Casado y Medina, 2023). En sus disposiciones, la ley enfatiza tanto la necesidad de adaptación del currículo educativo, como de las metodologías docentes, de los sistemas de evaluación y de los criterios de evaluación implícitos en los procesos enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de dar una respuesta efectiva a las necesidades individuales de todos los alumnos, incluyendo aquellos que, por sus circunstancias específicas, requieren de una atención educativa más individualizada (Echeita, 2019).

1.2. LOMLOE y atención a la diversidad: retos y desafíos

En el camino del cumplimiento del principio de atención educativa a la diversidad en el marco de la LOMLOE surge la necesidad de garantizar que todas las medidas y disposiciones propuestas por la ley se implementen de la manera más efectiva y equitativa posible, reconociendo el cumplimiento de este derecho a todo alumno que se encuentre bajo el amparo del sistema educativo nacional.

En el proceso de la implementación práctica de la LOMLOE, las Comunidades Autónomas que conforman el Estado español ejercen una elevada responsabilidad (Rubio, 2015) ya que, para que se lleve a cabo la consecución de las competencias en materia educativa, resulta necesario que cada una de ellas ponga en marcha planes de actuación que permitan implementar políticas reguladoras de la atención a la diversidad dentro del marco de la educación inclusiva (Carrasco y Gómez, 2023).

No obstante, la existencia de discrepancias o disparidades existentes entre los protocolos de actuación aplicados por las diferentes Comunidades Autónomas a la hora de poner en marcha los principios promulgados desde la LOMLOE, ha conducido a que, en el panorama educativo español, coexistan inequidades en cuanto a la implementación de dichas políticas, conllevando a desigualdades en el acceso y a la calidad de la atención educativa recibida por parte del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (Souto, 2021).

La falta de una estrategia de actuación común, coherente y compartida, que genera desigualdades entre las administraciones públicas educativas del territorio español, a la vez que pretende ofrecer una respuesta integral adaptada a la realidad de cada Comunidad, se traduce en una progresión heterogénea del camino recorrido hacia la inclusión plena alumnado en el sistema educativo nacional. De esta forma se subraya la necesidad imperativa de alcanzar una mayor coherencia en la asignación de recursos a nivel estatal que aseguren una educación inclusiva efectiva y uniforme para todo el territorio (Turienzo y Manso, 2022).

En esta misma línea, es preciso señalar que, en España, a lo largo de 45 años de democracia, se han implementado un total de siete reformas educativas que, a pesar de tener el firme propósito de mejorar el funcionamiento del sistema educativo nacional, se ha demostrado mediante diferentes sistemas de valoración, tal y como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), que los avances no han resultado ser significativos (Cuñat y Cuñat, 2022). La ausencia de una ley educativa en España que se encuentre libre de influencias políticas y no se utilice como herramienta partidista implica importantes repercusiones en la calidad y funcionamiento del sistema educativo.

Las continuas modificaciones legislativas tienden a generar una falta de estabilidad normativa que dificulta la implementación de políticas educativas coherentes a largo plazo en los centros escolares, lo que afecta, no solo a la planificación y gestión de los procesos de enseñanza, sino que también disminuye la confianza de todos los miembros que conforman la comunidad educativa (López, 2019). En este sentido, el impacto de la implementación constante de reformas educativas repercute negativamente en la atención destinada a colectivos de alumnos más vulnerables (como los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas o culturales o aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales).

En consecuencia, se corrobora que, para garantizar la consecución de una atención a la diversidad plena e integral, sería recomendable implementar mecanismos de consulta que permitieran incorporar la visión realista de los grupos sociales implicados, con la finalidad de adaptar las políticas educativas a las necesidades específicas demandadas por la comunidad educativa (Calderón-Almendros y Rascón-Gómez, 2020). Si bien la LOMLOE representa un avance significativo al reafirmar el compromiso con la inclusión, la falta de estabilidad normativa crea un ambiente de incertidumbre que puede llegar a dificultar implementación efectiva de prácticas inclusivas a largo plazo.

No obstante, la revisión de la literatura científica confirma que la efectividad de la implementación práctica de los principios legislativos no compete de manera exclusiva a las actuaciones promovidas únicamente por las administraciones públicas, si no que existen una serie de condicionantes que empujan a que el proceso de inclusión educativa nacional se encuentre menos avanzado de lo esperado (Martínez *et al.*, 2010).

La existencia de barreras como la falta de un compromiso total por parte de los centros escolares para el cumplimiento de los principios propios de la escuela inclusiva (Lledó, 2017), la carencia de una cultura inclusiva arraigada en las comunidades educativas (Gutiérrez-Ortega *et al.*, 2018; Plancarte, 2017) o la necesidad de implementación de itinerarios formativos, iniciales y continuos, sólidos que permitan al cuerpo docente contar con las competencias y estrategias necesarias para atender a la diversidad de su aula (Crispel y Kasperski, 2021; Nistal *et al.*, 2014; Piscallo *et al.*, 2024; Ponce-Solórzano y Barcia-Briones, 2020) constituyen algunos de los desafíos clave que actualmente limitan el acceso a oportunidades equitativas de aprendizaje y desarrollo a todos los alumnos sin excepción.

En definitiva, la imperiosa necesidad de abordar estos limitantes, requiere de un enfoque integral que permita apostar por una mayor estabilidad normativa, a la vez que el alcance de un adecuado y generalizado compromiso institucional y docente. Solamente mediante la realización de esfuerzos coordinados y sostenidos a nivel administrativo y pedagógico se podrán superar de manera exitosa los desafíos establecidos para avanzar, definitivamente, hacia una verdadera inclusión educativa en España.

Es, por tanto que, el propósito fundamental de la presente investigación se centra en analizar el impacto de la implementación de la LOMLOE (2020) en los procesos de atención educativa a la diversidad en las aulas españolas, enfocándose en las percepciones que el profesorado posee sobre la normativa legislativa vigente, así como sobre la influencia que ésta ejerce en la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales en el sistema educativo nacional. Así mismo, el estudio tiene la pretensión de identificar las barreras percibidas por los informantes para una implementación efectiva de la ley, con el objetivo de establecer posibles áreas de mejora que permitan el desarrollo de intervenciones que aseguren la efectividad de los procesos de inclusión educativa.

2. Metodología

2.1. Diseño

El estudio utilizó un diseño de tipo cualitativo fenomenológico, basado en las experiencias vividas los docentes participantes en la investigación, permitiendo la aproximación de los investigadores a la perspectiva interna del impacto que la implementación de la LOMLOE ha tenido sobre el profesorado que atiende a la diversidad en su aula. La literatura científica permite corroborar que la vertiente metodológica seleccionada responde de forma efectiva a la exploración y, por ende, al conocimiento exhaustivo de las realidades acaecidas en el ámbito educativo y escolar (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012).

Los estudios que se acogen a la perspectiva fenomenológica enfatizan la importancia de profundizar en el conocimiento de las experiencias subjetivas de los actores sociales involucrados en el fenómeno con el propósito de obtener información específica inmediata (Bisquerra, 2004). La aplicación del enfoque fenomenológico se desarrolla a través de las siguientes fases (Fuster, 2019): *Fase 1*) Clarificación de los presupuestos para la reducción del fenómeno evitando los sesgos y juicios previos; *Fase 2*) Recogida de los datos cualitativos a través del instrumento seleccionado y *Fase 3*) Conocida como la fase estructural que permite, a través del análisis eidético, la abstracción de las estructuras esenciales que posibilitan la revelación y abstracción de significados fundamentales.

2.2. Muestra y participantes

La muestra del estudio está compuesta por 34 docentes, encontrándose todos ellos en activo en centros educativos de la Comunidad de Madrid en el momento de su participación en la investigación. La mayor parte de los centros educativos son de titularidad privado-concertada (79,4%), siendo menos significativa la representación de las instituciones educativas de titularidad pública (14,7%) y privada (2,9%). En relación a la tipología de los centros respecto a la atención a la diversidad del alumnado, solamente uno de los centros escolares se determinó como centro preferente para la atención de alumnos con Trastorno de Espectro Autista (TEA).

En relación a los participantes de la investigación, el 82% de los docentes son de género femenino, frente al 14% quienes afirmaron ser de género masculino. Las edades del profesorado informante están comprendidas entre los 22 y 61 años, siendo la media de 37,6 años. En lo relativo a la experiencia profesional manifestada, el porcentaje más alto del cuerpo docente integrante de la muestra trabaja en la etapa de Educación Primaria (61,7%), seguido de aquellos que ejercen la docencia en la de Educación Infantil (20,5%) y, por último, aquellos profesores que trabajan en la etapa de Educación Secundaria (11,7%). Los años de trayectoria profesional de los docentes oscilan desde un año hasta los 35, siendo la media 11,7 años de experiencia.

2.3. Técnica de recogida de datos

Tras la autorización de los centros educativos, así como de los participantes involucrados en el proceso de investigación, se llevó a cabo una serie de entrevistas semiestructuradas con el propósito de realizar la recogida de datos de corte cualitativo.

La entrevista semiestructurada se configura como uno de los métodos predilectos por los investigadores en la aplicación del enfoque fenomenológico, por ser una de las estrategias más efectivas para la recogida de datos ya que, a través de la realización de preguntas semidirigidas, se posibilita el establecimiento de una relación dialéctica entre el investigador y el informante que invita a la exploración de la realidad del fenómeno abordado (Duque y Aristizábal, 2019; Lauterbach, 2018).

En la presente investigación, las entrevistas semiestructuradas fueron llevadas a cabo por dos de las investigadoras del grupo de investigación, llevándose a cabo en los centros educativos de referencia de cada uno de los profesionales participantes involucrados en el estudio, en un horario y fecha previamente acordados y con una duración aproximada de 60 – 75 minutos.

2.4. Análisis de los datos

Con el propósito de proceder a la recolección de los datos, las entrevistas semiestructuradas realizadas fueron grabadas, tanto en una grabadora, como en un dispositivo telefónico móvil. Tras ello, se procedió a realizar la transcripción de las mismas a un programa de procesamiento de textos. Dicha transcripción permitió disponer de los textos completos para llevar a cabo una posterior lectura en profundidad, así como el análisis manual de los datos obtenidos a través del método *stage-by-stage* de Burnard (1991).

Para la aplicación del método, se ejecutaron tres pasos principales:

Etapas 1) El etiquetaje de los datos para posibilitar la organización sistemática de la información;

Etapas 2) La categorización de los datos en grupos y subgrupos temáticos y

Etapas 3) La realización de una lista de categorías temáticas definitivas consensuadas tras su contraste con los temas clave previamente identificados en la revisión de la literatura científica, que permitieron garantizar la coherencia y validez de los hallazgos mediante la pertinente codificación de los datos.

3. Resultados

Las participantes en la investigación describieron el fenómeno objeto de estudio en torno a dos categorías fundamentales específicas: 1) La percepción de la competencia docente sobre el proceso general de implementación de la LOMLOE en el aula y 2) El sentimiento de competencia docente ante la implementación de la LOMLOE respecto a la atención a la diversidad del aula.

3.1. Percepción de la competencia docente sobre el proceso general de implementación de la LOMLOE en el aula

En primer lugar y, en relación con el proceso de implementación de la LOMLOE en el aula, la mayor parte de los profesionales entrevistados manifestaron que su nivel de conocimiento relativo al contenido específico de la ley sobre la que se les estaba cuestionando era medio o escaso. Dicho resultado se tradujo en que una proporción significativa de los docentes informantes reconocieron no encontrarse en posesión de los conocimientos adecuados, pero tampoco de la formación suficiente, sobre los aspectos específicos contemplados en la LOMLOE, los cuales reconocían que deberían de revertirse de forma práctica en sus respectivos espacios de trabajo.

Código 003: "Sí, lo que pasa es que ahora no estamos recibiendo ninguna formación.... Desde el centro no nos han llamado para formarnos. Han cambiado la Ley, nos la han soltado y ya está. Entonces realmente no ha cambiado nada, porque tampoco nos ha afectado en nada en nuestro centro".

Respecto al sentimiento de competencia docente relacionado con la realización de modificaciones sobre la programación de aula, la mayoría de los entrevistados manifestó sentirse escasamente acompañada en el proceso de cambio, lo que le suponía una mayor dificultad a la hora de realizar las implementaciones oportunas según lo establecido en la ley. A esta situación, los informantes achacaron la falta de aplicación de los cambios requeridos, siendo, por tanto, el grado de aplicación de la LOMLOE menor de lo que en realidad, ellos mismos reconocían, que debería de ser.

A la hora de aplicar de manera práctica los requerimientos legislativos, los docentes manifestaron haber vivido esta circunstancia como un reto que implicaba una dificultad mayor a lo esperado. En esta misma línea, algunos de los informantes mencionaron, además, que este tipo de cambios suponía para ellos el hecho de tener que realizar una mayor cantidad de trámites burocráticos, los cuales no se habían traducido necesariamente en una mejoría de la respuesta educativa a las necesidades actuales de su alumnado.

Código 013: “Sí, se siente falta de formación, pero también necesidad de recorrido, porque se aprende mejor poniendo en práctica las cosas que vas haciendo. En el papel es una cosa y en el aula es otra”.

Por su parte, uno de los puntos sobre el que, los docentes entrevistados se han sentido con una menor preparación, ha sido en relación con los cambios requeridos en los procesos de evaluación al alumnado. En dicho ámbito, los informantes explicaron que percibieron que las modificaciones solicitadas desde la propuesta de ley para este proceso eran excesivamente sustanciales, manifestando que, para poder aplicarlos, sentían la necesidad de llevarlos a cabo de una manera progresiva y sistemática y, siempre, con el acompañamiento correspondiente de su centro educativo.

Algunos de los profesionales puntualizaron además que, en sus centros escolares, ya se contaba con medidas propias de evaluación, las cuales estaban implementadas de forma previa a la publicación de la LOMLOE, las cuales destacaban por funcionar con gran éxito, respondiendo, así mismo, a las características y necesidades concretas de su alumnado. La llegada de las nuevas directrices legislativas ha supuesto que en estos centros educativos se haya tenido que iniciar un proceso específico de adaptación de sus protocolos de evaluación a las nuevas exigencias de la ley con el objetivo de cumplir con los estándares establecidos.

Código 084: “Tú en tu aula intentas adaptarlo lo mejor posible a todos los alumnos; pero si te dificulta tienes que dejar la burocracia a un lado y poner en el centro a los niños. Esto no puede suponer una dificultad”.

De manera general, se puede afirmar que, en la mayor parte de los informantes, se percibió una acusada sensación de desconocimiento global respecto a la propuesta de ley; detectándose incluso, una percepción extendida de falta de actualización docente para hacer frente a las supuestas exigencias que emanan de la ley. No obstante, es preciso destacar que los profesionales que reconocieron que sus centros educativos manifestaron interés por hacer efectivos los cambios introducidos por la ley, estos se sintieron, no solo más preparados, si no más competentes ante la implementación de dichas modificaciones.

En consecuencia, el profesorado participante manifestó, de manera unánime, que poder acceder a una formación específica sobre el contenido y manejo de la LOMLOE sería un requisito de especial necesidad para poder adaptar su práctica docente a lo requerido desde la ley vigente; teniendo esta consideración incluso una importancia mayor en lo relativo a la atención a la diversidad del alumnado.

Partiendo del hecho de que cada centro educativo presenta su propia realidad y que la ausencia de una información clara, común y aplicable complica la implementación de estas medidas, se destaca la importancia de una formación docente adecuada en las áreas señaladas.

Código 001: “Muy necesaria. Una formación específica y exhaustiva con respecto a los cambios que supone para las diferentes etapas de Educación Infantil y Primaria y... bueno... y en un futuro Secundaria”.

3.2. Sentimiento de competencia docente ante la implementación de la LOMLOE respecto a la atención a la diversidad del aula

En relación a las directrices legislativas orientadas a atender la diversidad del alumnado cumpliendo de manera eficaz el principio de atención a la diversidad, el profesorado comenta que, aunque las actitudes generales hacia el cumplimiento de dichas indicaciones son positivas, las circunstancias generales de los centros (especialmente, aquellas referidas a la falta de personal, la ausencia de recursos formativos especializados o la situación económica de los colegios) han supuesto ser trabas, más que aliados para la implementación efectiva de los cambios.

En este sentido, el profesorado manifiesta una sensación ambivalente, ya que a pesar de que reconoce los cambios propuestos por la LOMLOE para garantizar una inclusión real y efectiva del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, señala que en los casos en los que ésta se ha visto incrementada o mejorada, fue, sobre todo, por los esfuerzos realizados desde los propios centros educativos, más que por las sugerencias de actuación propuestas en la ley.

Código 005: “Éste es el primer año que trabajamos con aula TEA y con niños que realmente tienen dificultades serias. Ha sido un cambio bastante importante en el centro, porque se incluye la realidad de estos alumnos en todos los cursos, todos los niveles, todas las especialidades... Nunca habíamos tenido tampoco en el centro una maestra de Audición y Lenguaje, ni maestra de Pedagogía Terapéutica... y, sin embargo, este año esas figuras están presentes en el centro. Entonces es un cambio importante. Creo que este cambio ha venido por la LOMLOE, pero no han faltado todos los esfuerzos que se han hecho desde el colegio para que todo ello haya sido posible”.

Sobre el sentimiento de competencia que los docentes presentan ante los cambios propuestos en el ámbito metodológico respecto a la atención a la diversidad del alumnado, se puede afirmar que existe una elevada proporción de docentes que corrobora la inexistencia de la aplicación de modificaciones en sus propuestas metodológicas habituales por considerar que las propuestas por la ley no se terminan de ajustar a las circunstancias ni necesidades existentes en sus respectivos centros educativos.

No obstante, en los casos en los que los profesionales sintieron un apoyo real por parte de sus centros educativos de referencia, a la que vez que interés por parte de estos para implementar efectivamente las indicaciones relativas a la atención a la diversidad de alumnado surgidas desde la LOMLOE, los cambios introducidos permitieron favorecer la metodología docente y, por ende, el aprendizaje del alumnado con diversidad educativa, por incentivar a un estilo de enseñanza-aprendizaje más constructivista, significativo, interactivo y colaborativo.

Código 093: “Al final hay una forma de enseñar que es mucho más visual, mucho más real y para esos alumnos que tiene más complicaciones y requieren de un mayor apoyo, les favorece en ese sentido.”

La diversidad de realidades y circunstancias de los diferentes centros educativos añade un desafío adicional a la adaptación de las prácticas docentes a los requisitos propuestos desde el ámbito legislativo. Al encuestar a los docentes sobre su percepción sobre esta cuestión, se percibe una sensación generalizada de preocupación y descontento, ya que, en términos generales, la implementación de cambios legislativos supone para los profesionales del ámbito de la educación una carga burocrática adicional que no se refleja de manera inmediata en una mejora de la respuesta educativa al alumnado; especialmente, al alumnado con mayor necesidad de intervención docente.

Así mismo, los docentes con mayor trayectoria en activo reconocen que la diversidad en el aula es cada día más evidente, a la vez que más amplia, lo que se traduce en el que el profesional educativo tenga que estar adecuadamente cualificado para dar una respuesta eficaz a la misma. Los informantes reconocen que la actualización de las propuestas legislativas puede llegar a ser un apoyo a la hora de aplicar procesos actualizados que respondan a las necesidades socio-educativas actuales, aunque, para ello, expresan la necesidad de sentirse debidamente acompañados por sus centros educativos de referencia, así como por la administración pública educativa, a través de la dotación de recursos humanos especializados, recursos materiales y recursos formativos.

Código 014: "Aunque siempre creo que nos falta formación, yo me siento preparada porque mis años de experiencia y bagaje me hace sentirme cómoda para poder abarcar la evaluación, la programación y la metodología. Creo que las situaciones que se nos presentan hoy en día en cuanto a la diversidad en el aula nos crean más que inseguridad un exceso de trabajo que no podemos afrontar y que no tenemos manos para tanto alumnado tan variado. Yo, personalmente, sí que me siento preparada para afrontarlo, pero siempre me falta algo más de formación y manos que nos ayuden".

4. Discusión

Los resultados obtenidos revelan cuestiones de vital importancia vinculadas al reciente proceso de implementación práctico de la LOMLOE en el panorama educativo actual. En este sentido, y aunque la actual ley educativa se encuentra sometida a una serie de cuestionamientos críticos sobre la forma de proceder ante el proceso de normalización de la diversidad del alumnado (Fernández y Malvar, 2021; García-Barrera, 2021; Valdivieso, 2021), resulta especialmente relevante conocer las percepciones que, los ejecutores prácticos de la ley en materia de atención a la diversidad (es decir, los docentes), poseen en relación a la adaptación de los procedimientos burocráticos exigidos a nivel legislativo para su implementación en la realidad explícita de sus aulas y alumnos.

En primer lugar, los datos recogidos en la presente investigación han señalado que, una parte representativa del profesorado informante siente un importante desconocimiento sobre el contenido propio de la ley objeto de discusión, lo que se vincula a una imperiosa y consecuente necesidad de formación específica en dicha área de conocimiento. En este sentido y en línea con las aportaciones obtenidas de la revisión de la literatura científica en materia, los docentes participantes corroboran la idea de que, sin una formación adecuada, resulta difícil que los profesores puedan sentirse adecuadamente competentes en la adaptación de sus prácticas educativas tras la implementación de nuevos marcos legislativos (Marrero y Fernández, 2013).

Así mismo, las resistencias propias de la cultura escolar mayoritaria tienden, de forma tradicional, a invitar a que la implementación de las reformas educativas se termine limitando al cumplimiento de las regulaciones vigentes, sin llegar a convertirse en transformaciones efectivas que den respuesta a las necesidades que emanan del sistema educativo del momento (Porián, 2022).

En esta misma línea, al hecho de que el profesorado asuma la falta de conocimiento y de formación respecto a los cambios contemplados en la propuesta de ley, se le suma, como nueva barrera, la amplia diversidad existente entre las diferentes realidades de cada centro educativo. Dicha circunstancia, combinada con la falta de directrices claras y uniformes por parte de las administraciones educativas, puede llegar a traducirse en una elevada dificultad para la correcta aplicación de las nuevas medidas legislativas.

Así mismo, otro de los puntos clave a tener en consideración radica en la necesidad del docente de sentirse acompañado durante el proceso de cambio, con el propósito de facilitar la realización de las consecuentes implementaciones por las que aboga la ley. El profesorado que percibe que el apoyo institucional que recibe del centro es íntegro (Carr *et al.*, 2017), mientras que, además, advierte que es el propio centro educativo el que realiza los esfuerzos necesarios para aplicar con eficacia los cambios requeridos por la normativa vigente, se muestra más comprometido y motivado para la participación proactiva en dicho proceso (Araya-Pizarro *et al.*, 2020; Day, 2019).

En este contexto, la formación continua y el desarrollo profesional del docente se convierten en pilares fundamentales para asegurar la calidad educativa y el éxito de las reformas propuestas; resultando esencial que, las políticas educativas, no solo promuevan cambios estructurales, sino que también fomenten una cultura de colaboración y apoyo constante entre todos los miembros de la comunidad educativa (Marrero y Fernández, 2013; Nistal *et al.*, 2024).

En relación al ámbito de la atención educativa a la diversidad del alumnado, los docentes participantes en la presente investigación reconocieron que, aunque las directrices legislativas favorecen la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, algunos condicionantes propios de los centros educativos (entre los que destacan la falta de recursos humanos o la formación especializada) suponen una fuerte traba ante la implementación de procesos inclusivos reales y efectivos (González-Gil *et al.*, 2019; Nieto y Moríña, 2021).

En este sentido, los resultados obtenidos confirman que, aunque las reformas en las políticas educativas suelen proponer una reorganización de las prácticas docentes para fomentar y mejorar la cultura inclusiva de los centros escolares, estas reformas a menudo se enfrentan a diversos obstáculos que impiden eliminar de manera inmediata y consistente las barreras más comunes que dificultan la plena inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el sistema educativo (Muñoz *et al.*, 2015). En este sentido, se podría afirmar que, la percepción que los docentes poseen sobre la implementación efectiva de las propuestas en materia de atención a la diversidad derivadas del contenido propio de la LOMLOE se ha visto condicionada, en gran medida, por la presencia de este tipo de factores limitantes.

Por su parte, resulta un hecho evidente y reconocido la presencia en el aula de un alumnado que cada día manifiesta características más diversas (Narvarte, 2005). Esta heterogeneidad, amplia y socialmente reconocida, se traduce en la necesidad de que los profesionales del ámbito educativo se tengan que encontrar adecuadamente cualificados y preparados para ofrecer una respuesta integral, holista y personalista a su estudiantado (Pit-ten Cate *et al.*, 2018). Sin embargo, actualmente se ha reconocido que la formación, tanto inicial como continua del profesorado actual, continúa siendo escasa e insuficiente, lo que, inevitablemente, conduce en gran parte de las ocasiones a que el maestro cuente con una visión reduccionista de la diversidad de su aula (García-Barrera, 2017).

Todo ello, se termina traduciendo en la implementación de prácticas docentes que se encuentran notablemente alejadas de poder garantizar una inclusión plena de la diversidad educativa (Hopkins *et al.*, 2018), las cuales, además, se suelen ver directamente afectadas por trámites burocráticos adicionales derivados de la implementación de las constantes reformas de las políticas escolares (Gross, 2013). Este tipo de cargas burocráticas añadidas pueden llegar, incluso, a desviar la atención necesaria de los aspectos pedagógicos esenciales, creando entornos educativo menos favorables para el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Es por ello que, para que la LOMLOE consiga alcanzar un impacto positivo real en la atención a la diversidad del alumnado, resulta imprescindible proporcionar los recursos necesarios y adecuados a los docentes que permitan mejorar tanto su capacitación competencial como actitudinal frente a la diversidad (Prado *et al.*, 2016). En muchos de los casos, se ha corroborado que las modificaciones sugeridas por las leyes vigentes no se implementan de manera exitosa porque el docente percibe que no se encuentran a su disposición los recursos formativos, personales, materiales y/o de apoyo necesarios para poder mejorar sus prácticas habituales, promoviendo entornos de aprendizaje más inclusivos y efectivos.

En este sentido, se reconoce el elevado impacto que el liderazgo directivo desempeña en los procesos de transformación y renovación pedagógica y de la cultura escolar (Bell y Stevenson, 2015; Pont, 2020). Es por ello que, resulta preciso poner de manifiesto, los esfuerzos que, tanto desde las administraciones públicas, como desde los propios centros escolares, se deben poner en marcha, para brindar al docente, como agente de cambio de social, las herramientas necesarias para garantizar la efectividad de sus prácticas inclusivas, siempre en cumplimiento con la ley escolar vigente (Biesta *et al.*, 2015; Oeakes *et al.*, 2018).

5. Conclusiones

En conclusión, los resultados extraídos de la presente investigación destacan la crucial importancia de abordar los desafíos prácticos a los que el sistema educativo nacional actual se enfrenta ante la implementación de la LOMLOE. La falta de conocimiento específico sobre el contenido propio de la ley, así como la necesidad de implementar procesos de formación docente efectivos se consolidan como los ejes clave para la aplicación veraz de los principios derivados de la reforma educativa.

Sin garantizar la consecución de ambos elementos, los docentes encuentran dificultades para la adaptación eficaz de sus prácticas educativas a los nuevos marcos legislativos, lo que limita la efectividad de las reformas propuestas. Así mismo, las resistencias propias de la cultura escolar tradicional, sumadas a la falta de directrices claras por parte de las administraciones educativas contribuyen a que las transformaciones legislativas no se traduzcan en cambios prácticos que dan respuesta a la realidad de las aulas, sino que tienden a limitarse al mero cumplimiento de las regulaciones vigentes.

Por otro lado, la diversidad cada vez más patente en el alumnado subraya la necesidad de que los docentes estén adecuadamente formados y preparados para ofrecer respuestas inclusivas y personalizadas. Sin embargo, la escasez de formación y recursos adecuados condicionan la capacidad del profesorado para implementar prácticas inclusivas efectivas. En este sentido, el estudio también ha señalado que la carga burocrática derivada de las constantes reformas educativas a las que el panorama educativo español se enfrenta de manera constante, puede llegar a evitar el hecho de poner el foco sobre los aspectos pedagógicos realmente importantes, afectando, de manera específica y negativa al cumplimiento del principio de inclusión recogido en la LOMLOE, el cual es de especial interés para la atención a la diversidad del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

En definitiva, se concluye que para que la LOMLOE logre un impacto positivo real en las aulas españolas, resulta primordial proporcionar a los docentes los recursos necesarios demandados, siempre a raíz de la existencia de un adecuado liderazgo directivo que apoye los procesos de transformación y renovación pedagógica, asegurando así el cumplimiento de prácticas inclusivas efectivas que realmente construyan una escuela para todos.

6. Referencias

- Aguirre-García, J. C. y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2), 51-74. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257004>
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Álvarez-Rementería, M., Darretxe, L. y Gaintza, Z. (2022). Historia legislativa de la respuesta educativa a la diversidad en el estado español desde la Ley Moyano hasta la LOMLOE. *Foro Educativo*, 38, 155-183. <https://doi.org/10.29344/07180772.38.3026>
- Araya-Pizarro, S., Díaz, K. V. y Rojas-Escobar, L. E. (2020). Organizational Commitment of Professionals of a Chilean Municipal School: A Multidimensional Analysis According to Characterization Variables. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), e428. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.428>
- Bell, L. y Stevenson, H. (2015). Towards an analysis of the policies that shape public education: Setting the context for school leadership. *Management in Education*, 29(4), 146-150. <http://dx.doi.org/10.1177/0892020614555593>
- Biesta, G., Priestley, M. y Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.

- Brown, M. A. (Ed.). (2021). *International perspectives on inclusion within society and education*. Routledge.
- Burnard, P. (1991). A method of analysing interview transcripts in qualitative research. *Nurse Education Today*, 11(6), 461-466. [https://doi.org/10.1016/0260-6917\(91\)90009-Y](https://doi.org/10.1016/0260-6917(91)90009-Y)
- Calderón-Almendros, I. y Rascón-Gómez, M. T. (2020). *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa: Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*. Octaedro Editorial. <https://bit.ly/4eMD5TE>
- Carr, M. L., Holmes, W. y Flynn, K. (2017). Using Mentoring, Coaching, and Self-Mentoring to Support Public School Educators. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(4), 116-124. <https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1316624>
- Carrasco, C. y Gómez, I. (2023). La equidad y la diversidad cultural en la escuela: Normativa y acciones de las comunidades autónomas en España. *RES. Revista Española de Sociología*, 32(2), 4. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.166>
- Carter, S. y Abawi, L. A. (2018). Leadership, inclusion, and quality education for all. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 49-64. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.5>
- Casado, A. y Medina, S. L. (2023). La educación inclusiva en la LOMLOE: reflexión y perspectiva de futuro. En A. Sánchez y A. Quintero (Coords.), *Escuela digital y nuevas competencias docentes*. Dykinson. <https://bit.ly/3W2frej>
- Crispel, O. y Kasperski, R. (2021). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1079-1090. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1600590>
- Cuñat, M. y Cuñat, R. J. (2022). Las leyes de educación en España vs resultados de evaluación del Informe Pisa. *Educatio Siglo XXI*, 40(1), 9-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.431691>
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos: qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Narcea Ediciones.
- Duque, H. y Aristizábal, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Echeita, G. (2019). A la espera de un fructífero cruce de caminos entre quienes hoy circulan en paralelo por los caminos educativos de la equidad, la justicia social, la inclusión, la convivencia, la cultura de paz o la ciudadanía global. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 7-13. <https://revistas.uam.es/riejs/article/download/11669/11664/28942>
- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en Supervisión Educativa*, 35, 2-24. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>

- Fernández, M. D. y Malvar, M. L. (2021). LOMLOE: ¿un avance hacia la educación inclusiva? *DYLE: Dirección y Liderazgo Educativo*, 10, 22-25. <https://bit.ly/3L3LT9N>
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25, 721-742. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>
- García-Barrera, A. (2021). Controversias inclusivas de la LOMLOE: Avanzando hacia un modelo de normalización educativa plena. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 254-266. <http://hdl.handle.net/20.500.12226/1289>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Gross, J. (2013). *Beating Bureaucracy in Special Educational Needs: Helping SENCOs Maintain a Work/life Balance*. Routledge. <https://bit.ly/3L2ii0u>
- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M. V. y Jenaro-Rio, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en la inclusión en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26. <https://bit.ly/3L6abA7>
- Hopkins, S. L., Round, P. N. y Barley, K. D. (2018). Preparing beginning teachers for inclusion: designing and assessing supplementary fieldwork experiences. *Teachers and Teaching*, 24(8), 915-930. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1495624>
- Lauterbach, A. A. (2018). Hermeneutic phenomenological interviewing: Going beyond semi-structured formats to help participants revisit experience. *The Qualitative Report*, 23(11), 2883-2898. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3464>
- Ley Orgánica 3/2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de 2020. BOE, núm. 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lledó, A. (2017). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 1-16. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/173>
- López, M. J. (2019). 40 años de Leyes y didácticas educativas. Intervencionismo político en la educación española. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 52, 559-572. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6883994>
- Marrero, J. J. y Fernández, J. (2013). Estudio sobre la formación del profesorado tras un cambio legislativo. En P. Membiela, N. Casado y M. I. Cebreiros (Coords.), *Experiencias de investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias* (pp. 371-375). Educación Editora. <https://bit.ly/4bkbJkl>

- Martínez, R., de Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/217/211>
- Masalesa, M. J. (2022). Human dignity is central to inclusive education. En M. O. Maguvhe y M. Masuku (Eds.), <https://bit.ly/3RMbdEY>
- Muñoz, M. L., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Narvarte, M. E. (2005). *Diversidad en el aula*. Editorial Landeira Quilmes.
- Nieto, C. y Moríña, A. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 52(4), 29-49. <https://doi.org/10.14201/scero20215242949>
- Nistal, V., López-Aguado, M. M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista Española de Educación Comparada*, 1(44), 236-259. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37938>
- Oakes, J., Lipton, M., Anderson, L. y Stillman, J. (2018). *Teaching to change the world*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351263443>
- Piscallo, I., Colaço, S., Pappámikail, L., Correia, M. y Cardoso, I. (2024). Formar para incluir: um programa nacional de capacitação de formadores. *Indagatio Didactica*, 1(16), 39-57. <https://doi.org/10.34624/id.v16i1.35926>
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M. y Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63. <https://eric.ed.gov/?id=ej1182863>
- Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6545223.pdf>
- Ponce-Solórzano, M. J. y Barcia-Briones, M. F. (2020). El rol del docente en la educación inclusiva. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 51-57. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1206>
- Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154-168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>
- Porián, R. (2022). Cultura escolar, cultura docente y LOMLOE. *Cuadernos de Pedagogía*, 537, 21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8733665>
- Prado, J. C., Díaz, M. V., Vicente, M. L. L., y Pérez-González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 68(3), 23-39. <https://doi.org/10.13042/bordon.2016.68402>
- Prosperi, D. (2021). Towards educational inclusion: Goals and challenges in contemporary Spain. *Minority Reports: Cultural Disability Studies*, 13(2), 61-77. <http://digital.casalini.it/5198574>

- Rubio, J. G. (2015). El proceso de descentralización educativa en España. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 48, 203-216. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/45>
- Rubio, J. G. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/271>
- Souto, C. (2021). La evolución de las políticas educativas: de la integración a la inclusión. *Education and Law Review*, 1, 406-439. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8215077.pdf>
- Turienzo, D. y Manso, J. (2022). Cuando las políticas públicas se transforman en mecanismos (re) productores de desigualdad educativa: el caso español en el acceso al sistema escolar. *Foro de Educación*, 20(1), 240-264. <https://doi.org/10.14516/fde.898>
- Valdivieso, J. A. (2021). La atención educativa a la diversidad en la LOMLOE: Avanzando hacia una inclusión positiva. *DYLE: Dirección y Liderazgo Educativo*, 10, 16-21. <https://bit.ly/3XFotPJ>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Serrano Fernández, Laura; Vela Llauradó, Esther **Análisis formal:** Vela Llauradó, Esther; Martín Martínez, Laura **Curación de datos:** Vela Llauradó, Esther; Martín Martínez, Laura **Redacción-Preparación del borrador original:** Serrano Fernández, Laura **Redacción-Re-visión y Edición:** Serrano Fernández, Laura; Vela Llauradó, Esther; Martín Martínez, Laura **Visualización:** Martín Martínez, Laura **Supervisión:** Serrano Fernández, Laura; Vela Llauradó, Esther **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Serrano Fernández, Laura; Vela Llauradó, Esther; Martín Martínez, Laura

Financiación: Esta investigación recibió financiación.

Conflicto de intereses: No procede.

AUTORES:**Laura Serrano Fernández**

Universidad Francisco de Vitoria, España.

Responsable de Calidad de la Facultad de Educación de la Universidad Francisco de Vitoria y profesora de los Grados de Educación Infantil, Primaria y Social (2023 – actualidad). Maestra y Directora del Colegio de Educación Especial Cambrils (Red Arenales) (2009 - 20023). Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid (2018), con Premio Extraordinario y Reconocimiento a la Mejor Tesis UAM 2018 Inclusión y Sociedad. Máster en Dirección de Centros Educativos por la Universidad Villanueva (2020). Máster en Tecnologías de Información y Comunicación Aplicadas a la Educación y Formación por la Universidad Autónoma de Madrid (2009). Grado de Magisterio Educación Primaria, mención Pedagogía Terapéutica (2014) y mención Lengua Extranjera: Inglés (2016) por la Universidad Camilo José Cela. Diplomatura en Magisterio: Educación Especial por la Universidad de Salamanca (2008).

laura.serrano@ufv.es

Índice H: 4

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4240-3487>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=0uOXz8gAAAAJ&hl=es>

Esther Vela Llauradó

Universidad Francisco de Vitoria, España.

Diplomada en Magisterio de Educación Especial, Licenciada en Psicopedagogía, Máster en Atención Temprana, Máster en Innovación e investigación en Educación, Máster en Dirección y Gestión para la Calidad de Centros Educativos y Doctora en Educación. Ha trabajado durante más de 10 años como profesora en diversos centros de Educación Especial. Actualmente ejerce como profesora de los grados de Educación de la Universidad Francisco de Vitoria y es miembro del "Grupo de Investigación en Educación desde la atención a la diversidad, la inclusión y el acompañamiento". Coordinadora del Diploma de Atención a la Diversidad Inclusiva Centrada en la Persona, Coordinadora del Programa Magisterio de Excelencia. Coordinadora del Programa Avanza para personas con Discapacidad Intelectual.

esther.vela@ufv.es

Índice H: 3

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5351-4724>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=lMsVuysAAAAJ&hl=es>

Laura Martín Martínez

Universidad Francisco de Vitoria, España.

Directoras de los Grados de Educación de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad Francisco de Vitoria. Doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Psicopedagogía. Especialista en Trastornos del Espectro Autista, TDAH, Escuelas inclusivas y Aprendizaje Cooperativo. Miembro GEIN: Educación desde la atención a la diversidad, la inclusión y el acompañamiento.

l.martin.prof@ufv.es

Índice H: 2

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3777-1058>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=WSS8nmMAAAAJ&hl=es>