

Trabajo Fin de Máster
Máster en Educación Especial
Facultad de Educación

**REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE LA
ACTITUD HACIA LA INCLUSIÓN DE LOS
DOCENTES DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**BIBLIOGRAPHIC REVIEW ON THE
ATTITUDE TOWARDS THE INCLUSION
OF EARLY CHILDHOOD TEACHERS**



Autora: María Jesús García Hernández

Director: José Manuel Aguilar Parra

Convocatoria de julio 2022

RESUMEN

La escuela inclusiva permite a todos los niños y niñas recibir apoyos para desarrollar sus potencialidades, sin importar sus características personales. Para ello es necesario que no haya barreras para participar a pesar de las discapacidades o necesidades especiales. El papel del profesorado en la inclusión educativa es el de mediador para favorecerla. El profesorado parece tener una percepción favorable generalmente sobre la diversidad, siendo los docentes de preescolar quienes más beneficios encuentran en estas prácticas. La formación parece estar relacionada con la autoeficacia percibida de los docentes y la actitud. El objetivo de este trabajo es investigar mediante una revisión bibliográfica la actitud hacia la inclusión del profesorado de Educación Infantil y clarificar los factores asociados a dicha actitud.

Para ello, se ha realizado una revisión bibliográfica tomando como guía la Declaración PRISMA, que cuenta con 10 artículos en los que participan docentes de 0 a 6 años. Los resultados determinan que los docentes de Educación Infantil tienen una buena actitud hacia la inclusión, siendo mejor que la del profesorado de enseñanzas superiores. Mejora cuanto mayor es la formación, que a la vez, los docentes demandan que debería ser mayor porque se sienten en su gran mayoría incompetentes para afrontar la tarea de las prácticas inclusivas. En la actitud hacia la inclusión también influyen los valores socioculturales y los enfoques pedagógicos con los que se han formado anteriormente los docentes. Los docentes jóvenes se sienten muy inseguros, pero tienen mejor actitud hacia la inclusión que los docentes mayores, aunque no es un factor determinante. Existe una gran demanda de recursos, formación y menos ratio, entre otras sugerencias, para facilitar las prácticas inclusivas al profesorado y que mejore así su actitud hacia la inclusión. En conclusión, la actitud es buena pero hay factores asociados de gran relevancia que la condicionan.

PALABRAS CLAVE

Actitud, inclusión, docentes, maestros, infantil, preescolar.

ABSTRACT

The inclusive school allows all boys and girls to receive support to develop their potential, regardless of their personal characteristics. This requires that there are no barriers to participation despite disabilities or special needs. The role of teachers in educational inclusion is that of mediator to favor it. Teachers seem to have a generally favorable perception of diversity, with preschool teachers finding the most benefits in these practices. Training appears to be related to teachers' perceived self-efficacy and attitude. The objective of this work is to investigate, through a bibliographic review, the attitude towards the inclusion of Early Childhood Education teachers and to clarify the factors associated with said attitude.

For this, a bibliographic review has been carried out taking as a guide the PRISMA Declaration, which has 10 articles in which teachers from 0 to 6 years old participate. The results determine that Early Childhood Education teachers have a good attitude towards inclusion, being better than higher education teachers. the greater the training, which at the same time, teachers demand that it should be greater because they feel mostly incompetent to face the task of inclusive practices. The attitude towards inclusion is also influenced by sociocultural values and the pedagogical approaches with which teachers have been previously trained. Young teachers feel very insecure, but have a better attitude towards inclusion than older teachers, although it is not a determining factor. There is a great demand for resources, training and less ratio, among other suggestions, to facilitate inclusive practices for teachers and thus improve their attitude towards inclusion. In conclusion, the attitude is good but there are highly relevant associated factors that condition it.

KEYBOARD

Attitude, inclusive, teacher, child*, preescolar, kindergarten.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
Concepto de inclusión	4
La educación inclusiva: Un beneficio comunitario	4
Concepto de atención a la diversidad	5
Responsabilidad, participación e inclusión de personas con necesidades especiales... 5	
Actitud de los docentes hacia la inclusión y factores asociados.....	6
2. OBJETIVOS.....	10
3. METODOLOGÍA	11
Cadena de búsqueda	11
Bases de datos.....	12
Criterios de inclusión y exclusión	13
Proceso de selección.....	13
4. RESULTADOS	15
Actitud general hacia la inclusión	15
Influencia de la formación académica y formación continua del profesorado.....	17
Apoyos educativos y demandas de los docentes	18
Actitud según la edad y años de experiencia.....	19
Edad, dimensión afectiva y valores socioculturales	20
Contacto con personas con discapacidad.....	21
5. DISCUSIÓN.....	24
6. CONCLUSIONES	27
7. REFERENCIAS	30

1. INTRODUCCIÓN

Concepto de inclusión

Brunot (2019) describe la inclusión como un concepto político para dar solución a la exclusión, considerando que es un reflejo complejo entre la voluntad gubernamental de la aplicación de un modelo de inclusión escolar y la aplicación correcta. Echeita (2006) define la educación inclusiva como una actitud personal y un valor, más que una disposición física en determinado lugar, sobre el compromiso hacia el respeto de las diferencias y las oportunidades sin obstáculo.

La inclusión expande la calidad educativa ofreciendo oportunidades de aprendizaje para todos (Fernández-Archilla, 2020) y así la educación inclusiva se convierte en una cuestión determinante para caminar hacia una Educación para Todos, vinculado al derecho básico de recibir educación (UNESCO, 2009). Se podría decir que la vida de las personas se deteriora y se disminuye su futuro al incumplir el derecho a la educación (Gimeno, 2008). Además, la educación inclusiva defiende el derecho sobre un aprendizaje que trasciende hasta la realidad de cada persona (Calvo de Mora, 2006).

La educación inclusiva: Un beneficio comunitario

La educación inclusiva puede cambiar los sistemas educativos (Echeita, 2017), pero no solo para el beneficio de un sector específico del estudiantado. También repercute en todo el alumnado, mejora el entorno escolar y contribuye a un desarrollo pleno de la personalidad (Fernández-Archilla, 2020). La educación inclusiva permite que todos aprendan en los entornos educativos reconociendo actividades producidas para ello (Mantoan y Prieto, 2006), generando una mayor participación y disminución de procesos que excluyan a los estudiantes (Fernández-Archilla, 2020). Gutiérrez y Martínez (2018) sostienen que la escuela inclusiva es la que puede asegurar que todos los niños se beneficien y reciban apoyos para desarrollar sus potencialidades, sin importar sus características personales.

La educación inclusiva implica al conjunto de toda la sociedad y no es responsabilidad exclusiva de los centros educativos. Por eso, es importante implicar a toda la comunidad educativa y local activamente, siendo las familias quienes tienen un papel más relevante junto con los programas de voluntariado (Fernández-Archilla, 2020). “La educación

inclusiva sólo es viable si se tejen amplias y sólidas redes de colaboración e interdependencia de todos los niveles y entre todos los actores implicados" (Echeita et al., 2004, p. 50). El trabajo en red contribuye a expresar aspectos positivos desde la inclusividad (Arnaiz et al., 2018).

Concepto de atención a la diversidad

“Se entiende por diversidad todas aquellas características excepcionales del alumnado, provocadas por diversos factores que requieren una atención especializada para que todo el alumnado alcance un mismo nivel de aprendizaje” (Silva-Salinas, 2007, p. 3).

Todo el alumnado tiene individualmente necesidades educativas específicas que condicionan su acceso a las experiencias educativas de aprendizaje (Ruíz-Quiroga, 2010).

En el ámbito educativo la atención a la diversidad debe adaptar organizativamente el aula y el centro teniendo en cuenta las dificultades de aprendizaje que no es excepcional, sino imprescindible en el desarrollo educativo, por lo que la atención a la diversidad son tareas para atender las necesidades educativas específicas (Silva-Salinas, 2007).

Para Fernández-Archilla, (2020):

Educación en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, lo que conlleva desarrollar unas estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos. (p.30)

Responsabilidad, participación e inclusión de personas con necesidades especiales

Según Brunot (2019) la inclusión de los niños con discapacidad depende de ellos mismos, de sus padres, de los maestros y de los demás alumnos, siendo indispensable una participación adecuada en una escuela inclusiva.

Los niños con discapacidad se encuentran más barreras para participar y ciertos factores de sus discapacidades les limita la posibilidad de relacionarse con el entorno y participar. No obstante, la participación de estas personas con discapacidad en entornos educativos

contribuye al bienestar personal positivo. Además, las experiencias positivas escolares y el sentido de pertenencia mejoran el bienestar subjetivo (Galarce y Paz, 2020).

Vázquez et al. (2020) denotan que para mejorar la actitud hacia el colectivo de discapacitados, contribuyen notablemente la existencia de espacios de interacción. Afirmar que el cambio de actitud frente a la inclusión será variable en función de la calidad y cantidad de interacciones entre poblaciones.

La LOMLOE (Ministerio de Educación, 2020) atribuye al primer ciclo de Educación Infantil la tarea de realizar diagnósticos precoces y de atención temprana para alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo. El artículo 13 alega a la inclusión durante esta etapa con la siguiente declaración: “Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia” (p. 122885)

Actitud de los docentes hacia la inclusión y factores asociados

A pesar de esta última afirmación, hemos de aclarar que el papel del profesorado en la inclusión educativa es el de mediador para favorecerla, por eso es importante conocer su perspectiva sobre la inclusión en el aula (Navarro, 2016). Para que las prácticas y medidas inclusivas sean efectivas se necesita un conjunto de esfuerzos conjuntos:

Que la inclusión se traduzca en éxito o fracaso depende de la colaboración de distintas personas en diferentes niveles del sistema: gobierno, administración, profesionales del ámbito educativo, familias que tengan y que no hijos con necesidades educativas especiales, alumnos, investigadores, formadores de formadores, y la sociedad en general. (Verdugo, 2008, pp 5)

Para llevar a cabo la inclusión en el aula es preciso el apoyo de profesorado en el aula ordinaria, pero no hay una ruta unánime de apoyos, sin aclarar las funciones y modelos para la atención a la diversidad, y esto dificulta el progreso de la escuela hacia un modelo inclusivo en aulas ordinarias (Biedma-Aguilera y Moya-Maya, 2015).

El profesorado en general tiene una percepción favorable sobre la diversidad, considerando que enriquece los requisitos curriculares y su flexibilidad e interdisciplinariedad y para los estudiantes genera nuevas oportunidades de aprendizaje

(Cornejo-Valderrama et al., 2017). El estudio de Navarro (2016) también obtuvo la visión de una perspectiva positiva del profesorado hacia la inclusión.

El profesorado de Educación Infantil piensa que las prácticas educativas para fomentar la inclusión reportan grandes beneficios, seguidos por el profesorado de Educación Primaria, y quedando el profesorado de Secundaria en último lugar, por considerar que dichas prácticas no generan cambios significativos (González et al., 2016). Una experiencia de enseñanza-aprendizaje sobre proyectos de trabajo en Educación Infantil, toma en cuenta las preocupaciones del alumnado, incrementa su participación y evolución en el aprendizaje gracias a las actividades inclusivas que tratan la heterogeneidad de los estudiantes (Balongo-González y Mérida-Serrano, 2017).

Comparando la percepción de la educación inclusiva entre directores de centros de Educación Infantil y Primaria con los directores de Educación Secundaria, se reveló que los de niveles inferiores tienen una percepción holística de este fenómeno. Mientras, los directores de niveles superiores tienen una actitud legislativa y subjetiva, con un gran énfasis en los resultados académicos, considerando que la educación inclusiva es compleja y requiere de numerosos medios para llevarla a cabo (Rodríguez-Izquierdo, 2016).

La autoeficacia en los docentes informa sobre cuánto de capaces se perciben para realizar labores de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes (Covarrubias y Mendoza, 2013). Este factor parece ser importante en la percepción que tiene el profesorado sobre la inclusión de alumnado con necesidades especiales.

La Teoría de Autoeficacia, constituye un considerable aporte para la comprensión de la adaptación y cambio humano. Su desarrollo teórico y metodológico, a lo largo del tiempo, la han posicionado como una teoría válida y confiable para explicar cómo sus componentes (mecanismos, fuentes y procesos) se encuentran mediados por la autoeficacia. Asimismo, niveles de autoeficacia positivos o negativos, pueden marcar profundas consecuencias en el desempeño personal y/o profesional de las personas. (Covarrubias y Mendoza, 2013, p. 118)

La voluntad de transformación metodológica y actitudinal sobre la situación educativa es uno de los pilares para la educación inclusiva (Garzón et al., 2016). Esto se relaciona con la formación, cuya acción transforma el saber hacer, obrar y pensar (Gorodokin, 2005).

Una carente formación inicial y continua puede ocasionar actitudes desfavorables hacia la inclusión y hacia la diversidad (Sánchez et al., 2008).

En cuanto a la actitud hacia la inclusión durante la formación inicial, los estudiantes de magisterio infantil no tienen un nivel muy alto de su percepción de autoeficacia, posiblemente causado por escasas experiencias durante sus estudios con respecto a la educación especial (Baspinar y Sonmez, 2021). Gaines y Barnes (2017) proponen que debería potenciarse la autoeficacia de los docentes durante el desarrollo profesional, con respecto a prácticas inclusivas y las necesidades específicas de los participantes. Tárraga et al. (2013) evidenciaron que la actitud de los estudiantes de Educación Infantil es más positiva que la de los estudiantes de Educación Primaria, al igual que se comprobó cómo la actitud mejoró hacia la inclusión tras haber cursado una asignatura sobre necesidades educativas especiales. Los futuros docentes tienen una actitud favorable hacia la inclusión, pero son los estudiantes de Educación Infantil quienes mejor actitud presentan en comparación con los estudiantes de Educación Primaria. Dicha actitud mejora al cursar asignaturas sobre educación especial y si estudian un máster específico, aún es más favorable (Tárraga et al., 2013).

En general, los docentes en formación tienen una actitud positiva hacia el principio de inclusión y la diversidad, teniendo una mayor sensibilización hacia ello (Hernández et al., 2018). Desafortunadamente, los planes de estudio de los grados universitarios de Educación Infantil y Primaria, tienen una deficiente formación sobre educación inclusiva (Vélez-Calvo et al., 2016).

En lo que concierne al profesorado en activo, la actitud frente a la inclusión mejorará cuanto más información y formación hayan recibido y sigan recibiendo (Abellán y Sáez-Gallego, 2020). Brunot (2019) coincide con esta idea de que una mayor formación para el profesorado sobre las discapacidades de sus alumnos y el uso de materiales concretos, podrían mejorar la inclusión.

Como vemos, la información docente, los apoyos y la autopercepción son de gran importancia en el tema que nos concierne acerca de la inclusión. Durante la formación inicial, los futuros docentes valoran positivamente la inclusión educativa, aunque no se perciben suficientemente formados para atenderla con éxito. Cuanto más avanza su formación universitaria, menos competencias creen tener para afrontar este asunto. Una vez llegados a la práctica educativa, los docentes en activo creen que son quienes deben

articular las políticas públicas con la implementación pedagógica, pero no se sienten preparados adecuadamente para ello. Destacan la importancia de tener tomas de contacto junto a personas con discapacidad durante la formación inicial (Abellán y Sáez-Gallego, 2020).

La relevancia de la formación a docentes sobre educación inclusiva sugiere que debería recibirse más información sobre el alumnado con discapacidad y sobre las competencias prácticas (Moriña y Carballo, 2018). Además, los docentes de las etapas obligatorias creen que debería fomentarse un modelo educativo inclusivo con el que se desempeñen proyectos y formaciones sobre inclusión (Navarro-Montaña, 2017).

(Solís et al., 2019) determinaron en su estudio varias afirmaciones. La primera era que la formación específica sobre la atención a la diversidad y a la discapacidad es imprescindible, relacionando una escasa formación al respecto con actitudes negativas. En segundo lugar, los maestros de áreas rurales se implican más que los docentes de áreas urbanas. Por último, cuantos más años de experiencia peor es el concepto sobre la inclusión, probablemente a causa de una formación no enfocada en la inclusión. En contraposición, (González et al., 2016) afirman que el profesorado con más años de experiencia consideran que la inclusión de la diversidad es beneficioso para todos, al igual que el estudio de Angenscheidt y Navarrete (2017), que encontró cómo el profesorado con más experiencia tiene mejor actitud sobre las medidas y prácticas hacia la inclusión.

Existe una queja general hacia la insuficiente formación, apoyos y recursos para realizar prácticas más inclusivas. A pesar de esta crítica, los docentes con actitudes más favorables realizan prácticas inclusivas en sus aulas con frecuencia, al contrario que los docentes con una actitud menos favorable (Chiner, 2011).

Hasta aquí lo que vemos es que los docentes tienen buena predisposición y buena actitud, pero especialmente los docentes de Educación Infantil. Sin embargo, no concuerda con las experiencias de otros estudios, en los que los docentes se sienten escasamente formados y preparados para atender a la diversidad. Todas las investigaciones expuestas hasta el momento indican que el profesorado otorga gran importancia a la formación para mejorar su trabajo hacia las prácticas inclusivas, y aunque se mencionan los recursos como factor importante para hacerla efectiva, el profesorado no lo expone como prioridad.

Entre los aspectos clave para mejorar la práctica de la educación inclusiva que señalaron Calvo y Verdugo (2012), con la realización de este trabajo se puede contribuir a desarrollar dos de ellos. El apoyo de la investigación y el análisis de los factores que dificultan la inclusión.

Hasta aquí surge la cuestión sobre cómo se enfrentan los docentes ante prácticas que tengan que ver con personas con discapacidad o con necesidades especiales qué razones están implicadas con dichos comportamientos. Los factores que han evidenciado los estudios del estado de la cuestión, apuntan que la actitud general hacia la inclusión se ve influenciada por la formación recibida, las experiencias relacionadas con esta temática, la importancia de los recursos e incluso la edad o tiempo de experiencia del profesorado.

La actitud del profesorado hacia la inclusión es una temática de gran relevancia en los últimos años. A pesar de esto, parece ser un fenómeno poco estudiado en la etapa educativa de Educación Infantil. Esta circunstancia de escasa investigación impulsa la elaboración del presente trabajo, con el que se pretende investigar mediante una revisión sistemática la actitud hacia la inclusión del profesorado que trabaja con alumnos de 0 a 6 años. Se espera encontrar evidencia científica para poder determinar si la actitud es positiva o negativa, así como clarificar los factores asociados a dicha actitud que la justifiquen.

Probablemente entre los resultados de esta revisión sistemática podamos encontrar si la formación es determinante para condicionar cómo se manifiesta la actitud del profesorado hacia la inclusión. Además, según lo expuesto anteriormente, se espera que el profesorado de Educación Infantil presente una actitud favorable hacia esta cuestión, aunque presente una autoeficacia percibida baja.

Tras las preguntas de investigación previas, se pueden extraer los objetivos de este trabajo.

2. OBJETIVOS

Por un lado, el objetivo general es conocer mediante una revisión bibliográfica la actitud hacia la inclusión del profesorado de preescolar y los factores que influyen en la misma.

Por otro lado, los objetivos específicos serían:

Determinar si la actitud hacia la inclusión educativa del profesorado de la etapa de Educación Infantil de 0 a 6 años es favorable o no.

Identificar qué factores se encuentran asociados a la actitud hacia la inclusión educativa en la etapa de Educación Infantil.

3. METODOLOGÍA

Cadena de búsqueda

Para guiar la elaboración de esta revisión sistemática se ha empleado la última revisión de la Declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

En primer lugar, se identificaron cuáles eran las palabras clave necesarias para realizar una búsqueda ajustada a la temática de este trabajo. Las palabras clave de la cadena de búsqueda se escribieron en español y en inglés para aumentar las probabilidades de encontrar resultados óptimos. Los descriptores empleados fueron: Actitud, attitude, inclusión, inclusive, educadores, docentes, maestr*, teacher, infantil, child*, preescolar, preschool, kindergarten.

Lo más importante para definir la búsqueda era encontrar trabajos cuyas muestras de investigación fuesen docentes de Educación Infantil (0-6 años) y que se valorase su actitud hacia la inclusión de niños y niñas con discapacidad o necesidades educativas especiales, a través del método científico.

Para referirse al nombre de la profesión en español, se empleó *docente* porque es un término general, *educador* para referirnos a los técnicos superiores que trabajan en primer ciclo de Educación Infantil, y por último, la raíz de la palabra *maestro/a* para posibles resultados en femenino, masculino o plural. Asimismo, para referirse a la etapa educativa se empleó *infantil* y *preescolar*. Cabe destacar que en inglés se usó la raíz *child* porque en este idioma puede aportar diversas palabras válidas para la temática, como por ejemplo *child* (niño/a), *children* (niños/as) y *childhood* (infancia).

Para completar la fórmula de la cadena de búsqueda se usaron paréntesis para agrupar palabras similares en español e inglés y para sinónimos como los de infancia y el nombre de la profesión. El asterisco se usó en las dos palabras que se escribieron como raíz, *maestr** y *child**. Se usaron los operadores booleanos *and* y *or*.

Bases de datos

Se consultaron varias bases de datos, siendo Web of Science y Scopus las dos en las que finalmente se obtuvieron resultados válidos. Se buscó en ÍndICES CSIC, Redined y Dialnet, pero se obtuvo resultado nulo.

Al introducir la cadena de búsqueda en las bases de datos, se fueron acotando los resultados añadiendo filtros. Se seleccionaron documentos de acceso abierto, que estuviesen escritos en español o en inglés y publicados entre 2018 y 2022. Sin aplicar los filtros las bases de datos arrojaron 2.138 resultados, pero al aplicar los filtros se obtuvieron un total de 405 resultados. El resultado de la cadena de búsqueda tras aplicar los filtros y las bases de datos consultadas se presenta en la tabla 1.

Tabla 1. Bases de datos, descriptores, fórmula de búsqueda y nº de resultados

Bases de datos	Descriptores	Fórmula de búsqueda	Nº resultados (aplicados los filtros)
WOS	“Actitud/Attitude” “Inclusión/ Inclusive” “Educadores” “Docentes” “Maestr*” “Teacher” “Infantil” “Child*” “Preescolar/ Preescholar” “Kindergarten”	(actitud OR attitude) AND (inclusión OR inclusive) AND (educadores OR docentes OR maestr* OR teacher) AND (infantil OR child* OR preescolar OR preescholar OR kindergarten)	269

	“Actitud/Attitude”		
	“Inclusión/ Inclusive”		
	“Educadores”		
	“Docentes”	(actitud OR attitude) AND (inclusión OR	
	“Maestr*”	inclusive) AND (educadores OR	
SCOPUS	“Teacher”	docentes OR maestr* OR teacher) AND	136
	“Infantil”	(infantil OR child* OR preescolar OR	
	“Child*”	preescolar OR kindergarten)	
	“Preescolar/ Preescholar”		
	“Kindergarten”		

Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión para este trabajo son:

- Que el título, palabras clave o resumen contenga las palabras de la cadena de búsqueda, tratándose así de la temática requerida.
- Trabajos escritos en inglés o español.
- Trabajos disponibles a texto completo.
- Trabajos recientes de los últimos 5 años, publicados desde 2018 hasta 2022.
- Los participantes deben ser docentes de Educación Infantil (0-6 años).
- Su temática debe estar enmarcada en la valoración de la actitud hacia la inclusión mediante técnicas cuantitativas o cualitativas, o bien trabajos de revisión sistemática.

Se excluyen revisiones bibliográficas, docentes en formación o familiares como participantes, experiencias inclusivas, técnicas de inclusión y cooperación, programas de inclusión y formación.

Proceso de selección

Llegados a este punto se tuvo en cuenta ciertos criterios de selección. Los trabajos debían contener en su título, palabras clave o resumen las palabras de la cadena de búsqueda, ajustándose a la temática requerida. Así se redujeron los resultados hasta 20 artículos. Se encontraron 4 duplicados y se excluyeron, quedando 16 artículos que se revisaron

íntegramente para su inclusión final en los resultados de este trabajo. Finalmente, 6 de ellos fueron descartados por alguno de los siguientes motivos: acceso fallido, ser revisión bibliográfica y no sistemática, pertenecer a una etapa educativa inadecuada y año de publicación erróneo.

Aportada esta información, se procede a aclarar dos situaciones. La primera es que se ha mencionado que se aceptan documentos en inglés. Esto es así porque la mayoría de la literatura científica se escribe en este idioma, pudiendo haber trabajos españoles únicamente publicados en inglés. A la vez, a causa de los escasos resultados que se encuentran sobre trabajos muy específicos de Educación Infantil, especialmente de primer ciclo, se decidió ampliar la búsqueda a estudios realizados en otros países. Por otra parte, la segunda situación a mencionar está relacionada con esta información que se acaba de explicar. Se excluyen trabajos de otras etapas educativas, pero debido a esta escasez de trabajos en torno a los 0-6 años, era complicado hacer una revisión sistemática con suficientes trabajos en los que la muestra únicamente estuviera compuesta por docentes participantes de preescolar. Por lo tanto, se flexibilizó este criterio para poder incluir trabajos en los que la muestra estuviese compuesta por profesorado de varias etapas educativas, y que diesen información específica sobre cada una de ellas.

Se excluyeron también trabajos que estudiaran la actitud de familias y futuros docentes, estudiantes de magisterio, experiencias inclusivas, técnicas de inclusión y cooperación y por último, programas de inclusión y formación.

Finalmente, los trabajos que se han revisado en este documento han sido 10, y en el siguiente apartado donde se exponen, se han agrupado en función de los aspectos más relevantes que se han encontrado y por frecuencia de coincidencia de dichos aspectos entre los trabajos. El proceso de la selección de los artículos se expone en la figura 1.

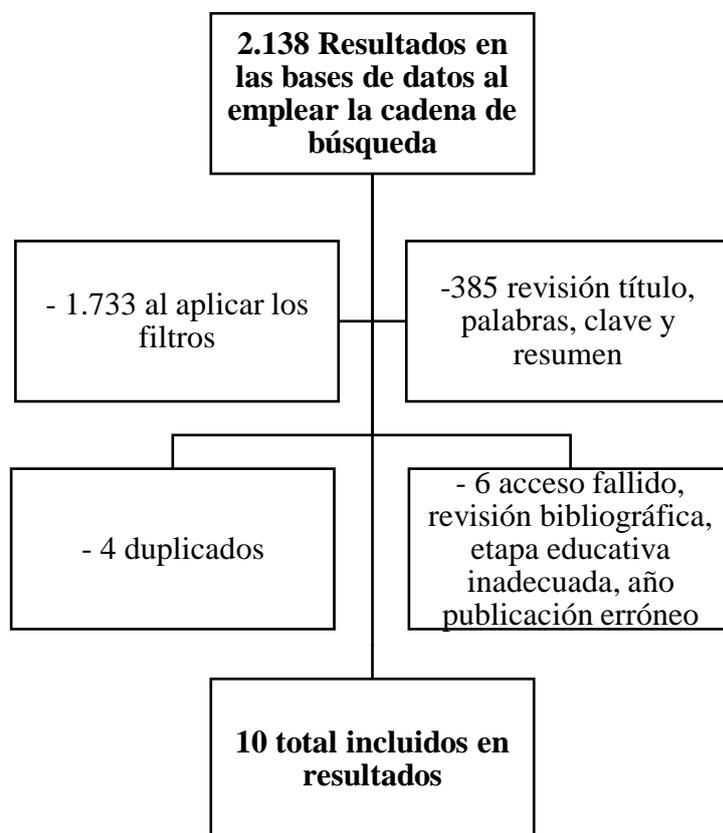


Figura 1. Proceso de selección de artículos

Las agrupaciones que vamos a encontrar a continuación son las siguientes: Actitud general hacia la inclusión; Influencia de la formación académica y formación continua del profesorado; Apoyos educativos y demandas de los docentes; Actitud según la edad y años de experiencia; Edad, dimensión afectiva y valores socioculturales; Contacto con personas con discapacidad.

4. RESULTADOS

Actitud general hacia la inclusión

Los maestros búlgaros de preescolar que participaron en el estudio de Scanlon et al. (2022), afirmaron que no se sentían particularmente inclinados hacia la inclusión, aun así

estarían dispuestos a adaptarse con el fin de promover la inclusión en sus aulas. La gran mayoría presentaba esta predisposición por cambiar sus actitudes y conductas para facilitar la inclusión de los alumnos. Así concluyen que los maestros búlgaros tienen actitudes positivas hacia el concepto de inclusión (Scanlon et al., 2022), al igual que maestros chinos y alemanes participantes en otro estudio, que mostraron buena actitud hacia la inclusión (Tan et al., 2022) y maestros rumanos que tuvieron generalmente una actitud positiva hacia la diversidad, pero en comparación con otros estudios era una aceptación leve (Frumos, 2018). Los docentes eslovenos (Stemberger y Kiswarday, 2018) mostraron una elevada voluntad por modificar su práctica educativa y así satisfacer las necesidades especiales, además de comprender positivamente el concepto de la inclusión. En contraposición a este conjunto de afirmaciones, no todos los docentes creen que el alumnado con necesidades especiales se beneficie de compartir aula con grupos ordinarios, pero la mayoría afirmaron que sí encuentran beneficios en esta medida (Zabeli y Gjelaj, 2020).

No se han encontrado apenas afirmaciones explícitas sobre la autoeficacia percibida, a excepción del trabajo de Collado-Sanchis et al. (2020), quienes podían afirmar que gran parte de los docentes participantes se sienten capaces de responder a las necesidades de este tipo de alumnado. Muchos docentes dudan de la honestidad de otros compañeros para abrirse completamente y compartir sus verdaderas perspectivas acerca de la inclusión (Karlsudd, 2021). Algunos docentes no desean admitir su falta de confianza sobre su capacidad y competencia personal, además los docentes con poca experiencia prefieren no reconocer sus debilidades y falta de capacidad por temor a ser considerados incompetentes (Scanlon et al., 2022).

Scanlon et al. (2022) identificaron que en las áreas rurales los maestros apuestan por sus alumnos y creen que deberían incluirse en las escuelas infantiles convencionales, en contrapartida, los maestros de las áreas urbanas no comparten esta idea.

Otro estudio (Stemberger y Kiswarday, 2018) sugiere que la mayor autonomía de los maestros preescolares eslovenos, influye en su actitud más positiva hacia la inclusión en comparación con el profesorado de primaria, igualmente tienen una imagen más integral de la infancia que les ayuda a aceptar mejor la diversidad. En cuanto a la diferencia entre etapas educativas, se han encontrado referencias que señalan que los docentes de enseñanzas inferiores tienen una actitud más positiva que los docentes de enseñanzas superiores. A mayor nivel educativo, hacer efectivo el principio de inclusión educativa es

más difícil (Collado-Sanchis et al., 2020). A diferencia de los docentes de secundaria, los docentes de infantil y primaria consideran que es beneficioso que en el aula ordinaria haya niños con NEAE, considerando que esto permite que se esfuercen más y haya más interacción entre todo el alumnado para fomentar la aceptación y la comprensión (Collado-Sanchis et al., 2020). Otro estudio compara la actitud entre profesorado de etapas educativas (Triviño-Amigo et al. 2022), determinando que el 25 % del profesorado de secundaria encuestado no se consideró capacitado para afrontar las demandas de necesidades especiales, frente al 37,5% de profesorado de infantil y primaria.

Influencia de la formación académica y formación continua del profesorado

Un estudio realizado en Granada (Sanchez y Puerta, 2018), afirma que la actitud general de los docentes de primer y segundo ciclo de Educación Infantil es positiva. En este caso, la actitud hacia las personas con discapacidad, no se ve afectada de forma relevante por los años de experiencia o la edad. Sí se encuentra influencia por el nivel educativo y de formación, siendo los graduados universitarios, normalmente quienes trabajan en segundo ciclo, los que tienen una actitud más positiva. Una mayor formación parece determinante para tener una actitud más positiva hacia la inclusión. Y es que, los grados universitarios es el nivel educativo donde más formación especial reciben los maestros antes de ejercer la profesión. Según el estudio de Bryant (2018), la formación universitaria sobre necesidades especiales que recibieron los maestros que participaron en este estudio, fue de al menos de un curso universitario. Casi el 88% de los participantes recibieron capacitación limitada y la mitad afirmó que la capacitación formativa recibida fue a lo largo de su trayectoria profesional.

A causa de la insuficiente formación, previa y durante el ejercicio de la profesión, el estudio de Zabeli y Gjelaj (2020) indica la deficiente preparación del profesorado de preescolar para aplicar métodos, estrategias y técnicas para alumnado con necesidades especiales. La mayoría del profesorado del trabajo de Collado-Sanchis et al., (2020) consideró no tener suficiente formación para atender necesidades educativas especiales, creyendo que son los maestros especialistas los que deben tomar esta responsabilidad. Parece que los maestros no muestran actitudes totalmente desfavorables hacia la inclusión, sino que sienten fuera de su alcance encontrar soluciones a los problemas que se le presentan. En cuanto a la formación continua, Bryant (2018) indica que aumentar la

oferta formativa para el profesorado repercutirá en su actitud hacia la inclusión. A pesar de esta intención y propuesta, aunque hay profesorado que participa en las formaciones profesionales que se ofertan, una gran mayoría no acceden a esa formación a pesar de ser conocedores de la misma (Bryant, 2018). Los maestros que han asistido a formación del profesorado sobre necesidades especiales también tienen una actitud más positiva hacia la inclusión (Stemberger y Kiswarday, 2018). Hasta el 77,3% de profesorado encuestado por Triviño-Amigo et al. (2022) apostaba por la formación continua como remedio para afrontar las dificultades que se encuentran. Este profesorado tenía una gran disposición para asistir a formación continua del profesorado.

Como estamos viendo hasta ahora, un factor asociado a la actitud inclusiva es la formación sobre inclusión, que en el estudio de Scanlon et al. (2022) se relacionó con una actitud conductual más positiva hacia la misma. Dicho estudio halló que el entrenamiento y la formación sobre la inclusión es un predictor sobre actitudes positivas hacia la inclusión, tanto en la dimensión cognitiva, como conductual y afectiva.

No todo el profesorado apoya la formación continua, Collado-Sanchis et al., (2020) concluyeron que el aumento de la formación es una de las barreras más relevantes que detectan los docentes para la inclusión, a lo que se añade una gran sobrecarga de tareas y los escasos recursos de los que se dispone. Un estudio que sentencia lo contrario es el de Karlsudd (2021), que denotó claramente la voluntad por realizar formaciones docentes que fortalezcan sus conocimientos sobre la educación especial, además expresan una alta demanda por aumentar el número de personal en los entornos educativos y/o reducir la ratio de alumnado y obtener mayores recursos.

Apoyos educativos y demandas de los docentes

Sobre esta demanda que se acaba de indicar, se han encontrado otros resultados que también hacen mención a ella. La deficiente predisposición hacia la inclusión de los participantes que analizó Frumos (2018), podría estar causada por el bajo apoyo que reciben los docentes para integrar a este alumnado y por los problemas que se les presenta al abordar esta tarea. Hay profesorado que manifiesta diversas dificultades para atender las necesidades especiales debido a que sus competencias profesionales son inadecuadas para esta tarea y además, no cuentan con apoyos adecuados o estos son insuficientes (Zabeli y Gjelaj, 2020).

Para apoyar un programa inclusivo es preciso que los docentes se sientan seguros, apoyados por el estado y el entorno para llevarlo a cabo. En preescolar, quienes no tienen este apoyo, traducido en falta de capacitación y recursos, se muestran menos favorables hacia este tipo de políticas inclusivas (Karlsudd, 2021).

Los participantes de la investigación de Zabeli y Gjelaj (2020) indicaron una serie de anotaciones para mejorar su ejercicio docente acerca de la inclusión. La propuesta más repetida fue la preparación formativa de los futuros docentes, al igual que la formación profesional durante el desarrollo de la profesión; El apoyo institucional; La infraestructura física adecuada; Implementar un Plan Individual de Educación; Eliminar prejuicios y estigmas; Apoyo profesional de expertos y de maestros de apoyo o asistentes auxiliares; Disminuir la ratio.

Actitud según la edad y años de experiencia

Una gran parte del personal participante en el estudio de Karlsudd (2021) creyó no tener suficientes habilidades para apoyar a alumnado con necesidades especiales. Estas personas creían que la educación superior es insuficiente e inadecuada para proporcionarles conocimientos y competencias óptimas para atender necesidades educativas especiales. Por otro lado, el personal con más años de experiencia manifestó la necesidad de que haya una mayor educación al respecto.

Aunque el profesorado se vea capaz de llevar a cabo prácticas inclusivas, presentan numerosas dudas sobre si lo realizarán correctamente y su correcto desempeño con el paso del tiempo. En cambio, los docentes más jóvenes parecen tener una actitud más positiva hacia las posibilidades de llevar a cabo prácticas inclusivas en preescolar (Karlsudd, 2021). En la misma línea encontramos que, hay docentes más mayores y con más años de experiencia que no se sienten totalmente preparados para trabajar con personas con necesidades especiales (Triviño-Amigo et al., 2022).

En cuanto a la confianza de su preparación formativa, los maestros noveles de educación especial presentan unos bajos niveles, pero esa confianza aumenta cuantos más años de experiencia docente adquieren, en especial de 10 años en adelante. (Triviño-Amigo et al., 2022)

Edad, dimensión afectiva y valores socioculturales

Algunos docentes tratan de modificar su actitud y esos esfuerzos por mejorar su disposición, fortalecen sus actitudes frente al concepto global de la inclusión, contribuyendo a una afectación positiva en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual (Scanlon et al., 2022).

En cuanto a la actitud afectiva, la de los maestros mayores era menos positiva al compararla con los jóvenes maestros que se sentían más positivos hacia la inclusión, pero es que quienes tenían más años de experiencia tuvieron una formación pedagógica que no fomentaba en gran medida la actitud inclusiva (Scanlon et al., 2022).

En este estudio de Frumos (2018), los maestros más jóvenes, hasta 35 años, fueron más reacios hacia la diversidad, incluyendo niños con discapacidad, niños de otras culturas y etnias. Estos maestros de preescolar más jóvenes no están preparados para aceptar a estos niños en sus aulas, al contrario que maestros más mayores o con mayor experiencia. Este fenómeno podría deberse a sus sistemas de creencias, influido por sus experiencias previas a la formación académica. Por otra parte, las creencias profesionales en las que se incluye la creencia referente a la diversidad, precisa de múltiples experiencias concretas para que se desarrolle y se reconstruya.

Las características culturales y psicológicas de las personas encuestadas pueden influir en sus creencias, como prejuicios sobre las necesidades educativas y la etnia. Sobre esto último, es una creencia común que los antecedentes culturales influyen negativamente en la capacidad de los estudiantes (Frumos, 2018).

Otro fenómeno parecido se observó en docentes chinos que tuvieron su puntuación más baja en la dimensión afectiva, sugiriendo que no tienen un efecto muy positivo en la inclusión de estudiantes con NEE en el entorno. La explicación de esta situación podría radicarse en los valores socioculturales de la población china sobre la expresión de las emociones, dado que en su cultura se aprecia la interdependencia y el orden social suprimiendo las emociones (Tan et al., 2022). Examinando el marco histórico-cultural, los valores individualistas o colectivistas influyen de manera diferente en las actitudes de los maestros de preescolar chinos y alemanes (Tan et al., 2022).

Las puntuaciones más altas de los docentes de ambos países, China y Alemania, fueron en la dimensión conductual, indicando su particular inclinación por ajustar los métodos

de enseñanza y el entorno del aula para incluir adecuadamente a todo el alumnado. (Tan et al., 2022).

Contacto con personas con discapacidad

En esta revisión no se han encontrado demasiadas referencias acerca del contacto de docentes con personas con discapacidad, pero concretamente el estudio de Sanchez y Puerta (2018) manifiestan que hay controversia sobre la influencia de este contacto y su frecuencia sobre la actitud de los docentes. Stemberger y Kiswarday (2018) determinaron la tendencia de que la inexperiencia con niños con necesidades especiales conlleva una actitud más positiva hacia la inclusión.

Tabla 2. Artículos seleccionados en la revisión

Autor/es (año)	País	Aspectos evaluados	Muestra	Instrumentos	Resultados
(Bryant, 2018)	EEUU	Experiencias y perspectivas trabajando con alumnado NEE en aula ordinaria	8 maestros	Entrevista abierta	La formación universitaria es limitada, se adquiere más capacitación en la trayectoria profesional. El profesorado no accede a la formación, aunque dispongan de ella.
(Collado-Sanchis et al., 2020)	España	Actitud hacia la inclusión y grado de autoeficacia en las etapas educativas	75 docentes 25 de preescolar	-Escala de actitudes hacia la inclusión (Tárraga, Grau y Peirats, 2013) -Teachers' Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran y Hoy, 2001) -Entrevista	La mayoría del profesorado tiene buena autoeficacia percibida. El profesorado no tiene suficiente formación. No apoyan la formación continua por la sobrecarga de tareas y escasos recursos.
(Frumos, 2018)	Rumanía	Creencias sobre la diversidad poco investigadas de maestros de jardín de infancia	107 docentes	Professional Beliefs about Diversity Scale (PBAD)(Pohan y Aguilar, 2001)	Buena actitud pero deficiente predisposición a tareas especiales por bajo apoyo recibido. Los jóvenes son más reacios a la inclusión que los mayores.

					Influencia del sistema de creencias, cultura y prejuicios.
(Karlsudd, 2021)	Suecia	Perspectiva sobre factores y enfoques pedagógicos promotores de la diversidad y la pertenencia	180 docentes	Encuesta creada por los autores	Dudosa honestidad del profesorado sobre verdadera opinión. Falta de apoyo por el Estado. Fortalecer educación especial. Demandan personal, menos ratio y más recursos. Profesorado mayor menos autoconcepto y lo jóvenes mejor actitud inclusiva.
(Sanchez y Puerta, 2018)	España	Analizar actitudes hacia la discapacidad	78 docentes 1º y 2º ciclo	Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad (Verdugo, Jenaro y Arias, 2002)	Actitud profesores Ed. Infantil es positiva. Actitud no influye años de experiencia o edad. Actitud sí influye formación universitaria y más educación especial.
(Scanlon et al., 2022)	Bulgaria	Actitud inclusión en dimensión cognitiva, afectiva y conductual, sus preocupaciones y su autoeficacia	922 docentes	-Escala de Actitudes Multidimensionales hacia la Educación Inclusiva Preescolar (MATPIES; Lohmann et al., 2016). -Escala de preocupaciones sobre la educación inclusiva (CIES; Sharma y Desai, 2002) -Escala de Autoeficacia en la Implementación de Prácticas Inclusivas (Eficacia del Profesor para Prácticas Inclusivas [TEIP]; Sharma et al., 2012).	No inclinación hacia inclusión pero dispuestos a cambiar su actitud. No admiten su falta de confianza, capacidad y competencia personal. Docentes noveles inseguros, sensación de incompetencia. La formación como predictor de la actitud positiva. Mayor edad implica actitud afectiva peor por la formación pedagógica. Jóvenes mejor actitud.
(Stemberger y Kiswarday, 2018)	Eslovenia	Actitud inclusión en su dimensión cognitiva, afectiva y conductual	261 docentes preescolar y primaria 129 docentes	The Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale'	Elevada voluntad por cambiar la práctica. Más autonomía en preescolar fomenta

			de 0-6 años	(MATIES) (Mahat 2008)	mejor actitud e imagen más integral. Enseñanzas inferiores mejor actitud que Secundaria. Mayor formación mejora la actitud.
(Tan et al., 2022)	China y Alemania	Estudio comparativo de actitud inclusión y enfoque transcultural	65 docentes chinos 59 docentes alemanes	The Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale' (MATIES) (Mahat 2008)	Buena actitud. Valores socioculturales afecta a la percepción inclusión. Baja expresión emocional conlleva baja puntuación afectiva. Alta puntuación conductual, ajustan método y entorno para la inclusión.
(Trivino-Amigo et al., 2022)	España	Autopercepción sobre preparación formativa para educación especial	1275 docentes de infantil, primaria y secundaria	-Encuesta sociodemográfica -Cuestionario de Evaluación de la Preparación Docente para la Inclusión (CEFI-R)	Docentes Infantil y Primaria autopercepción más alta que Secundaria. Gran predisposición a la formación. Formación continua como solución para las dificultades. Más mayores y años de experiencia menos se sienten menos preparados. Más mayores y experiencia confían en su formación pero los noveles no.
(Zabeli y Gjelaj, 2020)	Kosovo	Actitud inclusión y preparación sobre necesidades educativas especiales	10 docentes de 0-6 años	Entrevistas en profundidad y semiestructuradas	No es beneficioso compartir aula ordinaria. Insuficiente formación previa y durante ejercicio docente. Competencias profesionales inadecuadas. Demanda: más formación, más apoyo, más infraestructura, más Plan Individual de Educación, menos ratio y menos prejuicios.

5. DISCUSIÓN

Al contrario que el profesorado de Kosovo (Zabeli y Gjelaj, 2020), los docentes de China y Alemania (Tan et al., 2022), de Rumanía (Frumos, 2018), de Eslovenia (Stemberger y Kiswarday, 2018) y Bulgaria (Scanlon et al., 2022), presentan una actitud positiva hacia la inclusión, al igual que una gran predisposición por cambiar sus prácticas educativas o modificar otros aspectos para que se mejore la participación de alumnado con necesidades especiales. Esto concuerda con los indicios expuestos al inicio por parte de Cornejo-Valderrama et al. (2017) y Navarro (2016), quienes encontraron una percepción favorable del profesorado hacia la inclusión.

Se esperaba encontrar mayor evidencia sobre la autoeficacia percibida, pero tan solo ha habido un estudio que investigase concretamente este factor (Collado-Sanchis et al., 2020). Esto no implica que no se hayan encontrado alusiones a ello, pues la autoeficacia percibida, al fin y al cabo, explica cuán capaces se sienten los docentes para realizar tareas relacionadas con la inclusión educativa, por lo que cuanto mayor es la autoeficacia mejora el desempeño (Covarrubias y Mendoza, 2013). Parece complejo aceptar que como docente se sienten limitaciones para abordar la educación inclusiva, existiendo una gran desconfianza sobre las propias capacidades y competencias personales, manifestando temor por exponerse como un docente incompetente (Scanlon et al., 2022). Incluso, entre docentes se desconfía sobre la honestidad de los demás para afirmar verdaderamente cuál es el posicionamiento personal sobre la inclusión, es decir, se cree que muchos dicen la verdad sobre su opinión acerca de las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales (Karlsudd, 2021).

Apenas se esperaba encontrar algún apunte sobre la aceptación de los docentes de áreas rurales sobre la inclusión, pues tan solo Solís et al. (2019) indicó alguna anotación sobre su buena predisposición en comparación con los docentes de áreas urbanas. Sin embargo, Scanlon et al. (2022) hallaron concordancia con esa afirmación y la suscriben.

Ha habido unanimidad en cuanto a la autoeficacia del profesorado según etapas educativas sobre los que González et al. (2016) ya presentaron indicios anteriormente. El profesorado de Educación Infantil es que mejor actitud tiene hacia la inclusión, seguido

por el profesorado de Educación Primaria, dejando en último lugar al profesorado de Educación Secundaria. Se cree que podría deberse a que en Educación Infantil tienen una imagen global de la infancia más integral y cuentan con mayor autonomía para desarrollar la labor docente (Collado-Sanchis et al., 2020; Sanchez y Puerta, 2018; Stemberger y Kiswarday, 2018; Triviño-Amigo et al., 2022).

La formación es un predictor sobre la actitud positiva hacia la inclusión (Scanlon et al., 2022). Cuanto mayor es la formación mejor es la actitud, incluso se expresan diferencias entre la formación entre ciclo superior y carrera universitaria, pues en esta última se recibe mayor formación sobre educación especial (Sanchez y Puerta, 2018), pero es insuficiente y se recibe más durante la trayectoria profesional (Bryant, 2018). Como se comentó al inicio, cursar asignaturas específicas, ofertar a los docentes más información y formación específica sobre discapacidad y usar material concreto para ello, mejora la actitud de los docentes, por lo tanto quedan corroborados estos indicios (Abellán y Sáez-Gallego, 2020; Brunot, 2019; Hernández et al., 2018). No son pocos los docentes que demandan la escasa formación previa y durante el ejercicio profesional (Collado-Sanchis et al., 2020; Zabeli y Gjelaj, 2020), pero incluso ofertándose formación de educación especial, hay una parte de docentes entre la cual la participación no es muy alta (Bryant, 2018), y otra que sí tiene una gran predisposición (Trivino-Amigo et al., 2022).

Un motivo importante que refieren los docentes para mostrar su rechazo hacia la formación continua, es que se sienten sobrecargados de tareas y cuentan con pocos recursos para realizar prácticas inclusivas, conllevando que quienes tengan menos apoyo sean más reacios a las políticas inclusivas (Collado-Sanchis et al., 2020; Karlsudd, 2021). Aunque es importante la formación, también lo es tener personal suficiente para acompañar a la tutoría, disminuir la ratio, ofrecer recursos suficientes, tener apoyo de expertos y maestros de apoyo, mejorar las infraestructuras, ofrecer apoyo institucional y solucionar organizar un Plan Individual de Educación adecuado (Frumos, 2018; Karlsudd, 2021; Zabeli y Gjelaj, 2020).

Sobre la autoeficacia percibida solo se encontró un trabajo que afirmó que un grupo de docentes participantes se sentía capaz de responder a las necesidades especiales (Collado-Sanchis et al., 2020), así que no hay evidencia suficiente para generalizar esta afirmación y no se han encontrado antecedentes concretos acerca de los docentes de Educación Infantil.

Lo que sí podemos afirmar sobre la autoeficacia percibida, es que hay antecedentes sobre su relación con las experiencias con personas con necesidades especiales y la formación. Las escasas experiencias influyen en el nivel de autoeficacia de los estudiantes de Educación Infantil, que no es muy buena y puede potenciarse durante la formación inicial y debido a que no se sienten preparados para afrontar las tareas de la educación especial deberían tener más tomas de contacto (Abellán y Sáez-Gallego, 2020; Gaines y Barnes, 2017; Baspinar y Sonmez, 2021). Como vimos en el marco teórico, la autoeficacia de los estudiantes de Educación Infantil es mejor que la de estudiantes de Educación Primaria (Tarraga et al., 2013), pero aunque no sea muy elevada mejora gracias a la formación específica durante la formación inicial (Hernández et al., 2018).

Los docentes jóvenes se mostraron más reacios hacia la inclusión debido a las escasas experiencias en comparación con los más mayores, que sí se encontraban preparados para abordarla, aunque se sentían influenciados por su sistema de creencias (Frumos, 2018).

Es frecuente que una parte de los docentes mayores o con más experiencia no se sientan preparados, algunos piensan que la educación superior es insuficiente y quienes quieren practicar la inclusión, dudan de si lo harán bien o tienen una actitud afectiva inadecuada a causa de la formación pedagógica recibida (Karlsudd, 2021; Scanlon et al., 2022; Trivino-Amigo et al., 2022). Por otro lado, es más frecuente que los más jóvenes tengan actitud más positiva que los más mayores (Karlsudd, 2021; Scanlon et al., 2022), aunque a veces se sientan más inseguros. (Trivino-Amigo et al., 2022). (Sanchez y Puerta, 2018) asumen que no influye la edad o la experiencia.

Estos resultados son contrarios a los expuestos en el marco teórico. Entonces solo hubo un estudio sobre la baja aceptación de los más mayores sobre la inclusión, pero también aludían a la falta de formación sobre inclusión (Solís et al., 2019). Dos de los estudios afirmaron que cuantos más años de experiencia mejor era el concepto sobre la diversidad y su valoración como beneficiosa para todos (Angenscheidt y Navarrete, 2017; González et al., 2016).

Hay indicios de que las características psicológicas y culturales junto con los prejuicios sobre las necesidades especiales, afectan negativamente a la actitud de los docentes (Frumos, 2018). Los valores socioculturales, como los de la cultura China, pueden afectar en una expresión afectiva escasa. Los valores conductuales elevados derivan en un mayor ajuste del método de enseñanza y entorno para ajustarse a las necesidades especiales, pero

sin involucrarse en la actitud personal de los docentes. (Tan et al., 2022). En suma, los valores socioculturales, la falta de experiencias y prejuicios y la formación en pedagogías no inclusivas, conllevan una peor actitud hacia la inclusión del profesorado y afecta a su autopercepción.

6. CONCLUSIONES

Los factores que evidenciaron los estudios del estado de la cuestión, apuntaban que la actitud general hacia la inclusión se ve influenciada por la formación recibida, las experiencias relacionadas con esta temática, la importancia de los recursos e incluso la edad o tiempo de experiencia del profesorado. Se corroboran todos ellos excepto la edad o la experiencia como factor determinante, teniendo mayor relevancia para ese factor los aspectos psicológicos y culturales como condicionantes.

Se esperaba determinar si la actitud hacia la inclusión es positiva o negativa, considerando que la actitud hacia la inclusión del profesorado de Educación Infantil es muy positiva a rasgos generales. Sí hay buena actitud, pero eso no implica que se tomen medidas suficientes para llevarla a cabo. Se alude mucho a la formación y a los factores externos que escasean, pero no se ha encontrado ningún dato relevante sobre las medidas que toma individualmente cada docente. La intención es buena, pero parece que es más usual reclamar y responsabilizar a entidades externas sobre lo que queda por hacer.

Se esperaba encontrar si la formación es determinante para condicionar cómo se manifiesta la actitud del profesorado hacia la inclusión, pudiendo confirmar esta hipótesis. Además, se esperaba que el profesorado de Educación Infantil presentase una actitud favorable hacia esta cuestión, aunque presente una autoeficacia percibida baja. En este caso, también se confirma la hipótesis, con el matiz de que la autoeficacia percibida no ha quedado del todo resuelta y muestra datos dudosos.

Los estudiantes de magisterio tienen muchas inseguridades, pero tienen una gran autopercepción de lo que llegarán a ser capaces de hacer cuando ejerzan la profesión. En el transcurso del ejercicio docente, se van notando las carencias derivadas de las pocas experiencias prácticas que se ofrecen en el grado universitario y la poca formación recibida. Aun así, esa formación, por escasa que parezca, hace que la predisposición hacia la inclusión sea mayor si lo comparamos con los docentes que estudian el ciclo superior.

Gracias a esas experiencias que se van teniendo a lo largo de los años y a las formaciones que se realizan, los prejuicios sobre las necesidades especiales disminuyen. Los valores socioculturales están estrechamente relacionados con los modelos culturales del entorno y por el tipo de información recibida a lo largo de la vida y de la formación. Por eso, cuanto más rica y con mayor frecuencia se realicen estos contactos, mejor será la actitud.

Para los docentes mayores juega a su favor los años de experiencia, pero no es totalmente determinante para relacionarse con una actitud positiva, pues la formación no siempre es suficiente, o se sienten frustrados por las numerosas carencias que existen para hacer efectiva la inclusión e incluso se han visto afectados por una pedagogía poco inclusiva durante su formación.

El profesorado en su gran mayoría quiere tener una perspectiva positiva hacia la inclusión, pero no es directamente hacia las personas con discapacidad el desapego que sienten. Más bien, el rechazo lo verbalizan por las incontables carencias que se encuentran y que les convierten a ellos en responsables de esta medida política. La figura del profesorado en el tema de la inclusión es de mediación, pero no pueden hacerlo correctamente si no se toman medidas como una ratio menor, más recursos, apoyo de maestros auxiliares o maestros especialistas, formación específica, infraestructura correcta, entre otros tantos que podrían mencionar los docentes.

La actitud es buena, es predispuesta, pero también hay que admitir, bajo los resultados que se ha encontrado, que hay cierta desgana y baja autoestima. El profesorado no está dispuesto a hacerse responsable de esta tarea si se sienten solos e incompetentes.

A pesar de todo esto, lo que ha quedado claro, es que el profesorado de Educación Infantil, tanto en la fase preparatoria como en la del ejercicio docente, es el que mejor actitud hacia la inclusión presenta en comparación con otras etapas, que empeoran al aumentar el nivel educativo. Muy probablemente, sea gracias a la visión global que se tiene en esta etapa sobre la infancia, en la que se reconocen las múltiples posibilidades del alumnado y en la que se goza de mayor autonomía docente al compararlo con las demás etapas.

La actitud del profesorado hacia la inclusión es una temática de gran relevancia en los últimos años, de hecho, al hacer la búsqueda de resultados de este trabajo aparecieron numerosos trabajos. En cambio, realizar un trabajo propio sobre la etapa de Educación Infantil no es tarea fácil.

Como ocurre en otros campos, cuando se desea investigar y especializar un trabajo sobre una temática o cuestión aplicada a los 0-6 años, se encuentran muchas más limitaciones que si solo se hiciera a modo general, o en una horquilla de edad mayor. Inicialmente, se pretendía hacer un trabajo de revisión sistemática sobre la actitud hacia la inclusión en escuelas infantiles de 0-3 años. Desafortunadamente, solo se encontró un trabajo en España que mencionase participantes de 1º y 2º ciclo de Educación Infantil ¿Cómo es posible? Por eso se aumentó la búsqueda a otros países y se tuvieron que introducir algunos estudios comparativos entre etapas superiores.

Es conocida la importancia de los primeros años de vida y necesitamos evidencia científica que nos ayude a mejorar las prácticas educativas también en las escuelas infantiles, hacia donde se pueden dirigir las implicaciones prácticas derivadas de este estudio.

Las limitaciones de este trabajo están relacionadas con esa gran limitación que ha supuesto la literatura científica, y es que debería contar con mayor bibliografía específica y más extensa. Además, la disparidad de los resultados y cohesión entre los mismos, hace que la exposición de los resultados pueda parecer ambigua.

7. REFERENCIAS

- Abellán, J., y Sáez-Gallego, N. M. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense De Educación*, 31(2), 209–229. <https://doi.org/10.5209/rced.62090>
- Angenscheidt, L., y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Arnaiz, P., De Haro-Rodríguez, R., y Azorín, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 29-49. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7713
- Balongo-González, E., y Mérida-Serrano, R. (2017). Proyectos de trabajo: Una metodología inclusiva en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 125-142. doi:10.24320/redie.2017.19.2.1091
- Baspinar, S., y Sonmez, N. (2021). Investigation of the Self-Efficacy Perceptions of the Preschool Teacher Candidates on Inclusive Education. *Ankara Universitesi Egitim Bilimleri Fakultesi Ozel Egitim Dergisi-Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 22(4), 921–943. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.799776>
- Biedma-Aguilera, P. E., y Moya-Maya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(2), 153-170.
- Brunot, S. (2019). Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidades sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, en San Luis Potosí, México. *Revista De El Colegio De San Luis*, 9(18), 69. <https://doi.org/10.21696/rcsl9182019815>
- Bryant, J. P. (2018). A phenomenological study of preschool teachers' experiences and perspectives on inclusion practices. *Cogent Education*, 5(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2018.1549005>

- Calvo, M. I., y Verdugo, M. A. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *EDETANIA*, 41, 17-30.
- Calvo de Mora, J. (2006). Concepto y aplicación de la educación inclusiva. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 32, 107-117.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante].
- Collado-Sanchis, A., Tarraga-Mínguez, R., Lacruz-Perez, I., y 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>
- Cornejo-Valderrama, C. G. de las M., Olivera-Rivera, E. S., Lepe-Martínez, N. F., y Vidal-Espinoza, R. (2017). Perception of Educational Agents in Relation to Attention to Diversity in Educational Establishments Percepción de los agentes educativos respecto de la atención a la diversidad en establecimientos educativos TT - Percepções dos educadores sobre a atençã. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 327–350. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.17>
- Covarrubias, C. G., y Mendoza, M. (2013). La teoría de la autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. *Hemisféricos y Polares*. 4(2), 107-123.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva: sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.
- Echeita, G., Alonso, P., Durán, D., Font, J., Marín, N., Miquel, E.,...Ainscow, M. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53.
- Fernández-Archilla, J. A. (2020). *Actitud de la comunidad educativa hacia la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Influencia de la inteligencia emocional y la asertividad*. [Tesis de doctorado, Universidad de Almería].
- Frumos, F. V. (2018). Romanian Preschool Teachers' Professional Beliefs about Diversity. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 10(4), 105–

117. <https://doi.org/10.18662/rrem/76>
- Gaines, T., y Barnes, M. (2017). Perceptions and attitudes about inclusion: Findings across all grade levels and years of teaching experience. *Cogent Education*, 4, 11. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2017.1313561>
- Galarce, M. I., Pérez-Salas, C. P., y Sirlopú, D.. (2020). *Análisis Comparativo de la Participación Escolar y Bienestar Subjetivo en Estudiantes con y sin Discapacidad en Chile*. 29(2), 1–16. <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1444>
- Garzón, P., Calvo, M. I., y Ortega, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2): 25-45.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- González, R., Medina, M. del C., y Domínguez, M. C. (2016). Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo. *Enseñanza yamp; Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(2), 131–148.
- Gorodokin, I. C. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5).
- Gutiérrez, M. F., y Martínez, L.. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, 22(1), 1. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Hernández, M. J., Urrea, M. E., Fernández, A., y Aparicio, M. del P. (2018). Atención a la diversidad y escuela inclusiva: las actitudes del futuro profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 3(1), 147–156.
- Karlsudd, P. (2021). Promoting Diversity and Belonging: Preschool Staff's Perspective on Inclusive Factors in the Swedish Preschool. *Education Sciences*, 11(3), 19. <https://doi.org/10.3390/educsci11030104>
- Ley Orgánica 3 de 2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- Mantoan, T. E., y Prieto, R. G. (2006). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Moriña, A., y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: Respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educacional*, 22(Specialissue), 87-95. doi:10.1590/2175-3539/2018/053
- Navarro-Montaño, M. J. (2017). Mejorar la calidad de la educación inclusiva: Propuesta de indicadores. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 122-143.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2016). Educación inclusiva: Perspectiva de los directores de centros escolares en Andalucía, España. *Revista de Ciencias Sociales*, 22(3), 22-34.
- Ruíz-Quiroga, P. M. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Temas para la Educación. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza*, 8, 1-15.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 169-178
- Sanchez, M. T. P., y Puerta, M. A. (2018). First steps towards inclusion: Attitudes towards disability in early childhood education teachers. *Rie-Revista De Investigacion Educativa*, 36(2), 365–379. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- Scanlon, G., Radeva, S., Pitsia, V., Maguire, C., y Nikolaeva, S. (2022). Attitudes of teachers in Bulgarian kindergartens towards inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 112, 13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103650>
- Silva-Salinas, S. (2007). *Atención a la Diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes*. Vigo: Ideaspropias.

- Solís, P., Pedrosa, I., y Fernández, L. M. (2019). Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 31(3), 589–604.
- Stemberger, T., y Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: the perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47–58. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>
- Tan, R., Lichtblau, M., Wehmeier, C., y Werning, R. (n.d.). Preschool teachers' attitudes towards inclusion: a comparison study between China and Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1997480>
- Tarraga, R., Grau, C., y Peirats, J. (2013). Attitudes of students of the Faculty of Education and the Masters' degree in Special Education towards an educational inclusion. *Revista Electronica Interuniversitaria De Formacion Del Profesorado*, 16(1), 55–72. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>
- Trivino-Amigo, N., Barrios-Fernandez, S., Mananas-Iglesias, C., Carlos-Vivas, J., Mendoza-Munoz, M., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, A., y Rojo-Ramos, J. (2022). Spanish Teachers' Perceptions of Their Preparation for Inclusive Education: The Relationship between Age and Years of Teaching Experience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 12. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095750>
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Verdugo, M. A., y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(228), 5-25.
- Viquez, F., Quirós, S., Rodríguez-Méndez, D., y Solano, L.. (2020). La inclusión de personas con discapacidad en una escuela multideportiva: Efecto de las actitudes hacia la discapacidad en niños, niñas, jóvenes, padres, madres y personal de instrucción. *Mhsalud: Revista En Ciencias Del Movimiento Humano Y Salud*, 17(2), 1–16. <https://doi.org/10.15359/mhs.17-2.3>

Zabeli, N., y Gjelaj, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1), 17. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1791560>