

GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

CURSO ACADÉMICO 2013-2017

**“ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES DOCENTES DE
EDUCACIÓN INFANTIL HACIA EL ALUMNADO
CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO
EDUCATIVO”**

**“ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL ATTITUDES
OF KINDERGARDEN TEACHERS TOWARDS THE
STUDENTS WITH SPECIFIC NEEDS OF
EDUCATIONAL SUPPORT”**

Autor: Irene Esteras Gala

Director: Alba Ibáñez García

Fecha

24/06/2017

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

Resumen y palabras clave	2
Abstract and keywords	3
Introducción	4-11
Propósito de la revisión e hipótesis de la investigación	12
Metodología de búsqueda y localización de los estudios	12-16
Discusión y análisis de los estudios	17-25
Conclusiones	26-27
Referencias bibliográficas	28-32

RESUMEN

El siguiente trabajo presenta una revisión de publicaciones científicas recientes sobre las actitudes que mantienen los docentes de Educación Infantil hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Basándonos en los resultados que arrojan y teniendo en cuenta lo que entendemos por “actitud” y los elementos que la configuran, se realizará una revisión y valoración relativa a las actitudes docentes y su relación con la calidad de la atención educativa a la diversidad.

Considerando como factores que influyen en la actitud del docente: la experiencia docente, las características del alumno, el tiempo y los recursos de apoyo y la formación docente y la capacitación, corroboramos la hipótesis del estudio: *las actitudes docentes más positivas hacia ACNEAEs promueven una mejor atención educativa para todos*. Los maestros que mantienen actitudes positivas emplean estrategias educativas que favorecen a todo el alumnado, además mejoran el rendimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales y, a su vez, ayudan a desarrollar una educación inclusiva.

El camino hacia una inclusión educativa supone la transformación de la educación, entendiendo la diversidad como un factor positivo y enriquecedor. La formación del profesorado continúa siendo un reto vigente que debe implantarse desde el inicio, en los estudiantes universitarios, y continuar y actualizarse con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas actuales.

PALABRAS CLAVE

Actitud docente, necesidades educativas especiales, alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, educación inclusiva, derechos ,formación docente.

ABSTRACT

The following document presents a review of scientific recent publications on the attitudes that teachers of kindergarden have towards the student with specific needs of educational support. Working with the results and bearing in mind what we understand for "attitude" and the elements which form it, we will do a review and evaluation in relation to the educational attention to the diversity.

Considering as factors which influence over the attitude of the teacher: the educational experience, the characteristics of the student, the time and the resources of support and the educational formation and training, we corroborate the hypothesis of the study: the best educational attitudes towards ACNEAEs are the ones which promote a better educational attention for everyone. The teachers who present positive attitudes use educational strategies which reinforce all of their students. In addition they improve the performance of their pupils with specific educational needs and, also, they help to develop an inclusive education.

The path towards an inclusive education supposes the transformation of the education as we know it, seeing the diversity as a positive and rewarding factor. The formation of the professionals continues being a challenge which we need to over come, it needs to be implanted since the beginning, as a part of the university studies, and to continue and be updated in order to give response to the current educational needs.

KEYWORDS

Teacher attitude, special educational needs, students with specific needs of educational support, inclusive education, rights, teacher training.

INTRODUCCIÓN

Uno de los factores que contribuyen a una mejor atención a la diversidad, de una educación inclusiva y, por lo tanto, de una educación de calidad es la actitud favorable de los agentes educativos hacia el alumnado considerado con necesidades educativas especiales. Son muchos los autores que tratan de definir el concepto de actitud, cómo se forma, qué determina y cómo se puede modificar.

Siguiendo la revisión realizada por Rodríguez (1989) y extraída de Díaz Pareja (2002), podemos agruparlas en función de los elementos que la componen (véase tabla 1).

Tabla 1: *Síntesis de las aportaciones de diferentes autores.*

Conclusión	Autores	Definición
<p>La actitud como una predisposición favorable o desfavorable hacia un objeto, persona o situación.</p>	<p>Bolívar (1996)</p>	<p>“Las actitudes son, entonces, juicios de evaluación, articulados mentalmente en la memoria, que provocan reacciones afectivas ante los objetos o predisponen a actuar de determinada forma”</p>
	<p>Sales y García (1997)</p>	<p>“La actitud es una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable ante personas o grupos de personas, objetos sociales y situaciones”</p>

<p>La actitud como un conjunto de respuestas mediatizadas por la experiencia previa.</p>	<p>Cantero, León y Barriga, (1998)</p>	<p>“Por lo general la actitud es considerada como una disposición interna de carácter aprendido y duradera que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o una clase de objetos del mundo social; es el producto y el resumen de todas las experiencias del individuo, directas o socialmente mediatizadas, con dicho objeto o clases de objetos.”</p>
<p>La actitud como algo aprendido y con una fuerte carga afectiva.</p>	<p>Morales (1988)</p>	<p>“Entendemos por actitud una predisposición aprendida, no innata, y estable aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera valorativa , favorable o desfavorable, ante un objeto”</p>
<p>La actitud como un conjunto de creencias y opiniones que mediatizan la actuación del sujeto.</p>	<p>Rodríguez (1989)</p>	<p>“Un conjunto organizado de convicciones o creencia que predispone favorable o desfavorablemente a actuar respecto a un objeto social”</p>

<p>La actitud formada por diferentes elementos y componentes y multidimensional</p>	<p>Buendía (1994)</p>	<p>“La actitud la entendemos como una predisposición aprendida, dirigida hacia un objeto, persona o situación, y que incluye dimensiones cognitivas, afectivas o evaluativas y, eventualmente, disposiciones propiamente conductuales”</p>
--	-----------------------	--

Cabe destacar que, a pesar de las diferencias en las concepciones, comparten una serie de aspectos comunes. Así que, a rasgos generales podríamos decir que, la actitud es la disposición voluntaria hacia un objeto, una persona o una situación particular, aprendida a lo largo de la vida y que nos sirve para afrontar los desafíos, retos o exigencias presentes en nuestro día a día.

Esta última apreciación tiene una connotación positiva, puesto que no todas las personas adoptan este tipo de postura frente a las adversidades, sino que una persona con actitudes negativas enfoca su atención en aquello que carece, y no en aquello que posee.

Podemos llegar a conocer los indicios de actitud de una persona escuchando la terminología que utiliza a la hora de expresarse. Así pues, creo que la actitud que tenemos hacia las demás personas influirá en nuestro comportamiento con ellas. De ahí la importancia de reconocer nuestras actitudes cotidianas y fortalecer los pensamientos positivos para mejorar las posibilidades de éxito.

En el terreno educativo nos encontramos que, de acuerdo con el informe Warnock (1978), es necesario adquirir una actitud positiva y optimista para poder prestar ayuda al niño con necesidades educativas especiales y que el etiquetado de alumnos con NEE influye negativamente en la relación que sus compañeros mantienen con ellos (León, 1995).

Volviendo al tema que nos concierne, la importancia de la actitud en la acción docente radica en que, si esta es positiva, favorecerá la promoción de buenas situaciones de enseñanza. Ya lo señalaba Garzón (2014) "de la actitud positiva del docente se puede lograr impulsar a un grupo a salir adelante y a mejorar; mientras que una con una actitud contraria, se podría afectar de manera negativa al mismo grupo conduciendo al fracaso escolar y a la frustración. La invitación es a continuar aprendiendo cada día más a ser no solo buenos transmisores de conocimiento sino a ser conscientes de las actitudes y comportamientos que trascienden el campo del saber y se convierte en la esencia del ser. Y no olvidar que para los estudiantes es más valioso un docente humano que brinde confianza y seguridad que le facilite su proceso de aprendizaje y no un sabio que tenga el mundo a dos manos y se olvide que le esencia de enseñar está en compartir lo que se sabe y crecer cada día junto ellos" (p.58).

En segundo lugar y antes de entrar a analizar la siguiente variable del trabajo en cuestión, me parece oportuno revisar también los tres componentes que forman la actitud ya que, "un cambio en uno de ellos supondría cambios en los demás, siendo el grado de congruencia entre las propias creencias -o entre las creencias y la afectividad suscitada- hacia el objeto actitudinal un importante elemento motivacional para el sujeto" (Festinger, 1957; Festinger y Carlsmith, 1959; Rosenberg, 1960; Zajonc, 1968; citado en Ubillos et al, 2004, p.7).

Actualmente, la existencia de una relación entre afectividad, creencias y conducta es criticado puesto que eso implica la definición de actitud y al mismo tiempo plantea la

explicación del fenómeno. Sin embargo, los modelos tri- y unidimensionales son los que más atención han recibido (Stahlberg y Frey, 1990; citado en Ubillos et al, 2004).

- Componente afectivo, referido a los sentimientos de agrado o desagrado hacia el objeto. (McGuire, 1968).
- Componente cognitivo, "se refiere a la forma como es percibido el objeto actitudinal (McGuire, 1968), es decir, al conjunto de creencias y opiniones que el sujeto posee sobre el objeto de actitud y a la información que se tiene sobre el mismo" (Hollander, 1978; citado en Ubillos et al. 2004, p.6).
- Componente conativo, referido a si algo es favorable o desfavorable para nosotros depende de la conducta que manifestemos ante ello. "En otras palabras, las tendencias, disposiciones o intenciones conductuales hacia el objeto de actitud." (Rosenberg, 1960, Breckler, 1984; citado en Ubillos et al, 2004, p.6).

Por consiguiente, me posicionaré en el modelo tridimensional ya que considero que formamos nuestra actitud en base a información cognitiva, afectiva y conductual y que, a su vez, puede influenciar a las creencias, a los sentimientos y a los comportamientos que manifestemos.

Así, un ejemplo sobre la actitud hacia la inclusión del alumnado y estudiantes con NEE, siguiendo el modelo tridimensional sería el siguiente: El componente cognitivo tiene relación con el conocimiento que tiene el sujeto sobre los efectos positivos que derivan de la inclusión en el aula de todos los estudiantes (mayor enriquecimiento debido a la diversidad, diferentes perspectivas, disminución de la exclusión social, agrupaciones heterogéneas y aprendizaje cooperativo). El componente afectivo se fundamenta en las emociones y sentimientos que experimentan los docentes cada vez que adoptan estrategias inclusivas en el aula (solidaridad, empatía, ambientes relajados, compañerismo). Y, por último, el componente conativo se basa en el comportamiento

que realiza el sujeto como consecuencia de los dos anteriores, en este caso, incluir las estrategias inclusivas en el aula con el fin de la inclusión de todo el alumnado.

Aunque el modelo unidimensional también ha recibido una gran atención, pienso que el tridimensional complementa y explica de una mejor manera cómo actuamos debido a nuestra actitud frente a un tema. Puesto que concebir la actitud únicamente como sinónimo de sentimientos de simpatía-antipatía, aproximación-rechazo hacia el objeto actitudinal no conseguiría representar la estructura completa de la actitud.

Ahora bien, como afirman Luque, D.J. y Luque, M.J (2015) "consecuentemente, aceptar y entender la Educación Inclusiva, solo puede hacerse desde una Educación en la diversidad, con un sistema educativo de adaptación y ajuste a las necesidades personales y sociales, la promoción del desarrollo personal de los alumnos y alumnas, a través del pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación y el respeto a las diferencias" (p.60). Por lo tanto, a continuación me centraré en el ACNEAE, el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Dicha nomenclatura hace referencia al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y, junto con ACNEE, provienen de la LOE en los artículos 71 y 79 y han sido modificados por la LOMCE en el apartado 57. Requieren una atención diferente atención educativa diferente a la ordinaria por presentar (BOC, 2014, p. 5122):

- a) Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o a graves trastornos de la personalidad o de la conducta.
- b) Altas capacidades intelectuales.
- c) Integración o incorporación tardía al sistema educativo español.
- d) Dificultades específicas de aprendizaje.

e) Necesidades derivadas de las condiciones personales o de historia escolar.

Por consiguiente, en el artículo 4 del BOC, encontramos la aplicación de la evaluación psicopedagógica en estos casos siendo necesaria para (BOC, 2014, p. 5122-5123):

a) Determinar si un alumno tiene necesidad específica de apoyo educativo, tanto al inicio como durante su escolarización. La necesidad específica de apoyo educativo vendrá determinada, fundamentalmente, por las dificultades que el alumno manifieste tanto en su desarrollo como en el aprendizaje, con independencia de las condiciones personales de discapacidad o trastorno que pueda presentar.

b) Tomar decisiones relativas a la escolarización, a través del dictamen de escolarización.

c) Proponer, de forma extraordinaria, la flexibilización del periodo de escolarización en los siguientes casos:

1º. Permanencia extraordinaria de un curso más de los establecidos con carácter general en las etapas de escolarización obligatoria, así como permanencia de un curso más en educación infantil.

2º. Escolarización en educación infantil en un curso inferior al que le corresponde por edad, en aquellas situaciones en que así se haga aconsejable.

3º. Escolarización en un curso superior al que le corresponde por edad, de conformidad con lo establecido por el Real Decreto 943/2003 de 18 de julio, para el alumnado que presente altas capacidades asociadas a sobredotación intelectual y que así lo requiera.

d) Proponer, de manera extraordinaria, la exención en determinadas materias en bachillerato o el fraccionamiento en bloques para los alumnos con necesidades educativas especiales.

e) Proponer una convocatoria extraordinaria en las enseñanzas de formación profesional, enseñanzas deportivas y enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño cuando la circunstancia que se alegue se derive de la necesidad específica de apoyo educativo del alumno.

f) Proponer cursar determinados módulos en oferta parcial en el caso de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo que cursen formación profesional, enseñanzas deportivas o enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño. g) Ajustar la repuesta educativa mediante adaptaciones curriculares significativas.

h) Proponer la incorporación a un programa de mejora de aprendizaje y del rendimiento, de formación profesional básica, en el supuesto excepcional de incorporación tras haber cursado el segundo curso de educación secundaria obligatoria, u otros programas específicos dirigidos a la prevención del abandono escolar y la exclusión social.

i) Determinar los recursos y apoyos específicos o complementarios que, en el contexto escolar, el alumno pueda necesitar.

j) Cualesquiera otras actuaciones que determine la Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

PROPÓSITO DE LA REVISIÓN E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de la presente revisión sistemática fue conocer las actitudes de los docentes de Educación Infantil hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Comprobar si las actitudes docentes más positivas hacia ACNEAEs promueven una mejor atención educativa para todos, siendo esta última la hipótesis del estudio.

METODOLOGÍA DE BÚSQUEDA Y LOCALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS

La presente investigación trata de una revisión sistemática (RS) de los estudios empíricos publicados en los últimos 15 años. El procedimiento utilizado para la búsqueda de los estudios se describe a continuación: se han sintetizado los resultados de múltiples estudios, extrayendo los resultados e implicaciones de los mismos. Para la realización de una correcta revisión sistemática, la pesquisa de la literatura se formó en relación a una serie de términos como: "actitud docente", "necesidades educativas especiales", "alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo" y "educación inclusiva" en bases de datos como Dialnet, Google Académico, Scopus y UCrea.

Además, en mi caso, la recopilación de datos de dichas investigaciones debían adaptarse a una serie de criterios citados a continuación:

- **Criterios de selección**

1. Año de publicación. Publicados desde 2003 hasta 2015.
2. Artículos escritos en inglés, castellano y/o portugués debido al conocimiento de las tres lenguas.

3. Contenido con datos empíricos en relación a las actitudes docentes promotoras de una mejora en la inclusión y atención educativa.
4. Artículos que relacionen la actitud docente en relación con alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE), con dificultades específicas de aprendizaje (ADEA), con condiciones personales o de historia escolar (ACPHE), con altas capacidades intelectuales (AACI) o alumnos de integración tardía en el sistema educativo español (AITSEE).
5. Centrado en docentes de la etapa de Educación Infantil.

- **Criterios de exclusión**

Sin embargo, considero criterios excluidos en la revisión de la bibliografía:

1. Artículos publicados antes del 2003.
2. Centrados en docentes de otras etapas educativas.
3. Revisión teórica sobre actitud docente hacia la diversidad en el aula.
4. Artículos de estudios publicados como un resumen.
5. Perspectiva clínica, no educativa.

El proceso de selección de los artículos identificados a través de la estrategia de búsqueda fueron 199 estudios entre las diferentes bases de datos. Posteriormente, quedaron excluidos 125 después de aplicar los criterios de exclusión, quedándose 74 estudios seleccionados para una evaluación detallada. Por último, se eliminaron 63 artículos que no cumplían los criterios de inclusión, siendo 11 los estudios presentes en la revisión.

Tabla 2: a continuación, presento de forma gráfica y numérica de los estudios seleccionados para facilitar el entendimiento. (véase tabla 2).

TEMÁTICA	AUTORES	AÑO	REVISTA
A INCLUSÃO COMO FATOR DE SUCESSO NO PROCESSO EDUCATIVO DE CRIANÇAS CON NEE.	Paulo, E. et al. [1]	2014	International Journal for 21st Century Edition
ACTITUD DE LOS PROFESORES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.	Granada, M. et al. [2]	2012	Cadernos de Pesquisa
STUDENT TEACHER'S ATTITUDES TOWARD THE INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS.	Hastings, R.P. y Oakford, S. [3]	2003	Educational Psychology
PREDICCIÓN DE LAS ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN DE ALUMNADO CON NEE.	Buenestado, M. [4]	2015	Revista Complutense de Educación
INCLUSIVE TEACHERS' CONCERN AND REJECTION TOWARD THEIR STUDENTS.	Cook, B.G et al. [5]	2007	Journal of Special Education
ACTITUDES DE LAS DOCENTES HACIA EL APOYO ACADÉMICO QUE REQUIEREN LOS ESTUDIANTES CON NEE.	Artavia, J. [6]	2005	Revista Pensamiento Actual

INCLUSIÓN EDUCATIVA. ACTITUDES Y ESTRATEGIAS DEL PROFESORADO.	Garzón, P. [7]	2016	Revista Española de Discapacidad
THE EFFECT OF A SCHOOL-WIDE INCLUSION TRAINING PROGRAM UPON TEACHERS' ATTITUDES ABOUT INCLUSION.	Wilkins, T. y Nietfield, J.L. [8]	2004	Journal of Research in Special Educational Needs
AS ATTITUDES DOS PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO, FACE À INLUSSAO DE ALUNOS CON NEE NA SALA DE AULA	Paiva dos Santos, M.F. [9]	2008	Dissertações de Mestrado
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INDICADORES SOBRE SENTIMENTOS, ATITUDES, PREOCUPAÇÕES E AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES.	Correia, J. [10]	2014	Repositorio institucional Universidad de Extremadura
ACTITUDES Y PROCESOS DE PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES DE LA ETAPA INFANTIL ANTE LAS DIFERENCIAS DE SUS ALUMNOS Y SUS FAMILIAS.	Marsellés, M.A. [11]	2003	Revista mexicana de investigación educativa

Además, para evaluar de manera independiente la calidad de los ensayos se utilizó una escala de JADAD [12] para la revisión. Dicha escala mide la aleatorización de los artículos del estudio, considerándose como "riguroso" los ensayos con 5 puntos y de pobre calidad si su puntuación es inferior a 3 puntos (véase tabla 3).

Tabla 3: Resultados del control de calidad metodológica.

AUTOR	PREGUNTAS					PUNTUACIÓN
	1	2	3	4	5	
Paulo, E. et al [1]	0	1	1	1	0	3
Granada, M. et al [2]	0	0	0	1	1	2
Hastings, R.P., & Oakford, S. [3]	0	0	1	1	1	3
Buenestado, M. [4]	0	1	0	0	0	1
Cook, B.G. et al. [5]	0	1	1	1	1	4
Artavia, J. [6]	0	0	1	1	1	3
Garzón, P. [7]	0	1	1	0	1	3
Wilkins, T. and Nietfeld, J.L. [8]	0	1	0	1	1	3
Paiva dos Santos, M.F. [9]	0	1	1	0	1	3
Correia, J. [10]	0	1	1	0	1	3
Marsellés, M.A. [11]	0	1	1	0	1	3

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

"La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social" (UNESCO, Ob.: Cit.:59).

Antes de nada me parece conveniente analizar el cambio de paradigma de *integración educativa* a *inclusión educativa*. La escuela integradora constituye la escuela tradicional que, aún conservando su eje homogeneizador puede dar cabida al alumno que no responde al perfil del alumno esperado, (Prensa El Cisne, 2016), además considera que puede integrarse teniendo en cuenta sus necesidades educativas especiales.

El argumento para respaldar la inclusión tiene que ver con una cuestión de derechos y con principios de justicia e igualdad. Sin embargo, la educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad del alumnado.

Echeita y Duk (2008) afirman: "hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes, tengan, en primer lugar, *acceso* a la educación, pero no a cualquier educación sino a una educación de *calidad* con *igualdad de oportunidades*. Son justamente, esos tres elementos los que definen la inclusión educativa o educación inclusiva " (p.1).

El desarrollo de la inclusión educativa comenzó a mediados del s. XX, cuando el sistema educativo se encontraba con una amplia gama de problemas, como el fracaso escolar

(Correia, 2014). En otras palabras, supuso el resultado de la transformación de la educación.

Garzón et al (2016) citan a Ainscow (2012) quien apuntó que "la inclusión como principio rector de la educación ha sido fundamental para convertir las escuelas en centros inclusivos que den respuesta a la diversidad del alumnado, no únicamente al alumnado con necesidades educativas especiales" (p.26).

En este sentido, otra definición de inclusión educativa según los autores Booth y Ainscow (2002) extraída de Granada (2013) es entendida como un conjunto de procesos enfocados a eliminar o minimizar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Por su parte, Buenestado (2012) añade: "la inclusión educativa forma parte de un movimiento mundial amplio. El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) reconoce el derecho a la educación a cualquier persona. Este derecho implica ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas, evitando prácticas segregadoras y discriminatorias hacia determinados colectivos, como el de personas con necesidades educativas especiales" (p.7).

El principio de la inclusión defiende que la enseñanza deberá ser orientada para el alumno, entendido como un todo, considerando así los tres niveles del desarrollo esenciales: académico, socioemocional y personal (Paulo et al. 2014).

En el trayecto hacia una escuela inclusiva se encuentran una serie de factores que influyen en su desarrollo. Uno de ellos, y en el que se centra principalmente el presente estudio, son las actitudes del profesorado hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas (Avramidis y Norwich, 2002; Dart, 2007; Scruggs y Mastropieri, 2003; citado en Garzón, 2016) y otro el desarrollo de estrategias educativas

inclusivas que implementa el profesorado y en las que son partícipes todo el alumnado (Chinner, 2011).

Así entonces, podemos afirmar que la actitud docente es fundamental en el proceso de inclusión educativa y en los cambios que experimentan las prácticas educativas.

En primer lugar, la actitud docente hacia la inclusión educativa es de vital importancia, ya lo decía Vygotsky (1984) argumentando que el maestro debe ser un mediador entre el aprendiz y el conocimiento. También Correia (2014) afirmaba "no se trata de caracterizar lo que es la diversidad y quién la compone, pero de entender mejor cómo las diferencias hacen seres humanos [...] La escuela para todos exige que los profesores tengan las competencias necesarias para innovar en línea con un nuevo paradigma que tiene como objetivo proporcionar el éxito a todos sin despersonalizar o aculturar" (p.23).

Según Cardona (2006), las actitudes docentes pueden variar en función de una serie de variables como la experiencia en el proceso educativo, las características de los alumnos, la disponibilidad de recursos, la formación, el apoyo y el tiempo disponible.

Investigaciones de los autores Granada, Pomés y Sanhueza (2013), plantean que la actitud del profesorado se ve condicionada por los factores citados anteriormente. A continuación, revisaremos las variables teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista de los autores de los artículos del estudio:

La **experiencia docente** es la primera de ellas, entendida como la manera de conocer, sentir o vivir una determinada práctica educativa. Los años de experiencia del docente intervienen en la visión que tienen acerca de la educación inclusiva.

Según Granada et al. (2013) "los profesores con menos años de experiencia enseñando manifiestan una actitud más positiva que aquellos con más experiencia"(p.54). En contraposición, nos encontramos con Correia (2014) quien demuestra tras sus

investigaciones que los profesores con más experiencia y mejor formados son lo que tienen actitudes más positivas hacia la inclusión y, de manera análoga, pueden desarrollar estrategias diversas e inclusivas. Para justificarse añade "los profesores con experiencia tienen preocupaciones con respecto a la educación inclusiva y dudas sobre sus propias competencias para servir con eficacia a los estudiantes [...] los sentimientos de los profesores también parecen interrelacionarse con sus concepciones de competencia de autoeficacia e incluso de comodidad en el ejercicio de su acción pedagógica" (p.26).

También afirman que los profesores de preescolar han sido los que tuvieron actitudes más positivas hacia el proceso inclusivo y los índices disminuyeron a medida que los niveles de educación aumentan.

Sin embargo, Paiva dos Santos (2008), indica que no existe una relación significativa entre el tiempo de servicio docente y las actitudes de cara a la inclusión pero sí entre la formación en Necesidades Educativas Especiales y la inclusión, siendo negativa si los profesores carecen de formación al respecto.

Las características del estudiante también es otra variable que influye en la actitud de los docentes, más concretamente y centrado en nuestro campo, el tipo de necesidad educativa especial que precisan. Los estudios señalan que los docentes responden de manera diferente según el tipo de discapacidad. Un ejemplo que lo corrobora son las investigaciones realizadas por Hastings y Oakford (2003), que señalan que la mayor parte de la actitud docente hacia la inclusión se ve afectada por la naturaleza de la necesidad educativa especial que requieren los alumnos, considerando que los alumnos con problemas de conducta y emocionales provocan actitudes más negativas en otros alumnos, docentes y el centro en general, que los alumnos con discapacidades intelectuales.

Cook y Cameron, (2010) sostienen que los estudiantes con trastorno del aprendizaje y problemas conductuales reciben altos índices de rechazo por parte de sus profesores en relación a los estudiantes sin NEE. Seguidamente, Boer et al. (2011) citado en Buenestado (2014) afirman que los docentes se muestran más negativos en la inclusión de alumnos con trastornos de aprendizaje, problemas conductuales y discapacidad intelectual que los alumnos con discapacidad física o sensorial.

En tercer lugar nos encontramos con **el tiempo y los recursos de apoyo**, referidos a los momentos en los que es posible realizar distintas acciones pedagógicas para abordar la tarea educativa (Granada et al., 2013). En este sentido, el tiempo y los recursos de apoyo continúan siendo concebidos por los docentes como un obstáculo para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Una mejor organización del trabajo docente podría generar una actitud más positiva hacia la inclusión de los alumnos con NEE.

Garzón (2016) concluye que los docentes hacen a diario un uso moderado de estrategias y prácticas inclusivas en el aula, utilizando principalmente estrategias de organización y manejo efectivo del aula, seguido de estrategias de enseñanza y evaluación y adaptación de las actividades, y en menor medida estrategias de agrupamiento. "Esto puede ser debido a que las estrategias más utilizadas tienen que ver con aquellas que requieren menos tiempo de preparación y menos recursos tanto materiales como personales" (p.39).

Y por último, **la formación docente y la capacitación**, aspectos que también influyen en la actitud de los docentes hacia la inclusión. Es de gran importancia que los docentes tengan una formación inicial profesional, y además una formación continua y permanente profesional. A consecuencia de ello, los docentes con formación inicial únicamente pueden llegarse a sentir incapacitados o mostrar rechazo a priori en la práctica educativa (León, 1999).

Según Paiva dos Santos (2008) la formación profesional es la variable donde se encuentran los resultados más significativos. "Existe una relación evidente entre la formación en NEE y las actitudes de cara a la inclusión. Así, los profesores sin formación en esta área muestran actitudes más negativas hacia la inclusión de los alumnos con NEE" (p.148).

Por su parte, Paulo, E. et al (2014) en una de las hipótesis de su estudio "*¿los profesores de aulas regulares tienen suficiente preparación para enseñar a los niños con NEE?*" Comprueba que se cumple en su mayoría (66´1%) y que puede estar relacionado con que los docentes que poseen formación continua y permanente se sienten con más ganas, relación a otros, que sólo poseen formación inicial.

Los docentes a los que se les realizó la encuesta consideran que la formación que tienen les permite mantener al alumno siempre con actividad. Sin embargo, las opiniones se dividen cuando se trata de cuestiones más específicas sobre su formación con alumnos con NEE. Los datos obtenidos revelan que el 42´9% consideran que su formación no les preparó para la utilización de metodologías de enseñanza en el aula, por el contrario, el 51´8% tiene una opinión opuesta.

"En general, los docentes no se sienten competentes ni a gusto enseñando a niños con diversas NEE " (Granada et al., 2013, p.56).

Después de analizar los resultados que subyacen de las investigaciones planteadas considero que las estrategias de evaluación de actitudes utilizadas se quedan algo cortas, en algún caso.

Estoy de acuerdo con que las variables citadas que influyen en las actitudes positiva o negativamente, y por lo tanto, en el desarrollo de una escuela inclusiva. Sin embargo, creo que deben tenerse en cuenta otros aspectos como futuros predictores de una

actitud positiva hacia los ACNEAE. Entre ellos, por ejemplo, el apoyo personal y profesional que recibe el docente por parte de toda la comunidad educativa, ya sean especialistas, otros docentes, directores y/o jefes de estudio. Puesto que no hay escuela sin estudiantes y sin profesores, es necesario tener en cuenta otras opiniones y puntos de vista de los diferentes agentes educativos.

También, considero que la relación que mantiene el docente con la familia del alumno en cuestión, repercutirá de una manera u otra en su actitud y predisposición con él. Si la familia se muestra receptiva a colaborar y trabajar en casa con su hijo/a complementando el trabajo de la escuela, el docente se sentirá doblemente implicado en la evolución del alumno ya que se cuenta con su percepción respecto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Seguidamente, deberían considerarse las características personales del propio docente, su personalidad y carácter son determinantes a la hora de interaccionar con los demás y buscar soluciones a los desafíos de nuestro día a día. "Uno de los componentes clave en la apuesta por una educación inclusiva tiene que ver con las funciones que se atribuyen y desempeñan los profesores que tienen como misión principal velar por la educación de los alumnos con necesidades especiales, es decir el profesorado de apoyo de los centros." (Durán et al., p. 161).

Corroborando la hipótesis del estudio, pienso que las actitudes docentes positivas hacia el ACNEAE promueven una atención educativa para todos y ayudan a desarrollar una educación más inclusiva. Diferentes investigaciones han afirmado la hipótesis planteada como Concordia, Forlin y Sharma (2007) y Campbell, Gilmore y Cuskelly, (2003) extraído de Buenestado (2012, p.14) "los maestros que mantienen actitudes positivas emplean estrategias educativas que benefician a todo el alumnado y mejoran el rendimiento del alumnado con necesidades educativas especiales, ocurriendo lo contrario en maestros con actitudes negativas."

Cabe destacar que, citando a Morales (2006) las actitudes son un factor importante, pero es importante destacar que no es el único a la hora de determinar las conductas, es aquí donde entra en juego otro factor importante para la inclusión educativa: la necesidad de formación del profesorado hacia la diversidad.

En relación a este aspecto, la mayor parte de los docentes, como hemos señalado anteriormente, muestran actitudes positivas hacia la inclusión. No obstante, presentan carencias en la formación inicial y permanente hacia la diversidad, en otras palabras, se sienten inseguros a la hora de responder a las necesidades de un alumnado diverso en el aula. Esta inseguridad nace de una falta de competencias necesarias para trabajar en distintos ambientes educativos (Granada et al. 2013). "La capacitación permanente de los profesores para responder a los desafíos pedagógicos es otro factor que influye en las actitudes hacia la inclusión educativa. La falta de capacitación se manifiesta en los docentes en un sentimiento de desagrado en la enseñanza a los niños con NEE. En la medida que los docentes sean capacitados tendrán una actitud más positiva hacia la inclusión educativa" (p.58).

Me parece también una idea interesante la propuesta por Marchesi y Martín (1998) citada por Morgado (2003) y extraída de Paiva dos Santos (2008) al añadir que los modelos de organización de las escuelas han seguido, desde sus inicios, una cultura individualista, instalando en los docentes una actitud muy diferente a la que debería adoptarse actualmente en una escuela inclusiva. La actitud de la que hablamos no facilita un cambio y una respuesta a las culturas de aprendizaje, cada vez más heterogéneas y diversas.

Las investigaciones de Correia (2014), exploran las relaciones entre la eficacia de los docentes y el desempeño académico, llegando a la conclusión de que cuando un director tiene un estilo de liderazgo fuerte, incentiva la innovación y la eficacia de los docentes tiende a ser mayor. Además, los autores revelan que un bajo nivel de autoeficacia entre

los profesores conduce a una baja eficacia de los alumnos, y por tanto, de desempeño académico.

En este marco de formación docente encontramos dos etapas en la que el docente debe desarrollar aptitudes y competencias para poder llevar a cabo una buena práctica inclusiva al educar al alumnado: la formación inicial y la continua o permanente.

Con la primera nos referimos a la formación que poseen los estudiantes universitarios con titulaciones de educación, es decir, los futuros docentes. La formación que les proporciona los estudios universitarios en relación a la atención a la diversidad. En mi opinión, como estudiante de la Universidad de Cantabria, es pobre y poco práctica, pues las asignaturas se centran en teorías y bases psicológicas o psicopedagógicas de la diversidad y se alejan de las prácticas educativas. "El actual modelo universitario requiere del profesorado nuevas competencias" (Rodríguez et al, 2014, p.55).

Plantear nuevas estrategias que estimulen la concienciación de la importancia de la diversidad, tanto dentro del aula como fuera de ella. Encontrarse con estudiantes con dificultades en diferentes áreas está a la orden del día, no es una rara ocasión, y ofrecer oportunidades de aprendizaje y desarrollo activo en el aula es imprescindible. "En este sentido, se hace necesario que los planes de formación del profesorado universitario incorporen acciones concretas desde las que abordar estas cuestiones en estrecha colaboración con la Unidad o Servicio destinado a atender a las personas con discapacidad" (Rodríguez et al, 2014, p.55).

CONCLUSIONES

El análisis de este trabajo se ha dividido en torno a dos apartados que se encuentran íntimamente relacionados. En primer lugar, el objetivo del estudio: las actitudes de los docentes de Educación Infantil hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

En relación a este primer aspecto, podemos concluir que el profesorado mantiene una actitud positiva hacia el ACNEAE, y por lo tanto, hacia la inclusión educativa. Sin embargo, dichas actitudes están sujetas a una serie de variables que las condicionan: la experiencia docente, las características del estudiante, el tiempo y los recursos de apoyo y la formación docente y capacitación. Esta última resulta fundamental a la hora de forjar una actitud positiva, pues, la capacitación, la eficacia y las estrategias de enseñanza-aprendizaje determinan nuestra práctica docente y transforman nuestras aulas y escuelas en contextos de desarrollo e inclusión de todo el alumnado. La falta de formación docente hacia la diversidad continúa siendo un obstáculo en el camino hacia una escuela inclusiva, en cualquier caso, debe ser afrontado por todo el sistema educativo y requiere compromiso, afecto y conocimiento (Hopkins y Stern, 1996).

Y en segundo lugar, la hipótesis del trabajo: las actitudes docentes más positivas hacia ACNEAEs promueven una mejor atención educativa para todos. Como ya hemos dicho antes, la actitud no es el único determinante a la hora de formar las conductas, no obstante, la imagen que el docente proyecta sobre los alumnos deriva en las consecuencias psicológicas y sociales del alumno y del grupo-clase. Si estas actuaciones resultan positivas favorecerían el desarrollo de prácticas más inclusivas.

El quehacer pedagógico del docente consiste en ofrecer mejores estrategias de desarrollo personal y profesional a sus alumnos con el fin de transformar la educación. La actuación del profesorado en una escuela inclusiva, consiste, en definitiva, en “cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con un

planteamiento común que incluya a todos los niños del grupo de edad correspondiente y con la convicción de que es responsabilidad del sistema general educar a todos los niños” (UNESCO, 2005, 13).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, M.J., Navarro, R., y Vicente, L. (2007). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. *Universitat Jaume I*.

Artavia G. J. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Pensamiento Actual*, 5,61-70.

Briñol, P., Falces, C., y Becerra, A., (2007). Actitudes. *Psicología social*. Capítulo 17, 457-490.

Buenestado, M. y Álvarez J.L. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627.

CANTABRIA. 2006. Decreto 82/2006, de 13 de julio, por el que se regula el régimen jurídico y el procedimiento de otorgamiento de autorizaciones en los puertos de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, 18 de julio de 2006, 138, pp. 8919-8923. [Consulta 12 junio 2013]. Extraído de: <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=101322>

Cook, B.G., Cameron, D.L. y Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *Journal of Special Education*, 40, 230-8.

COOK, B. G. & CAMERON, D. L. (2010). Inclusive teachers' concern and rejection toward their students. Investigating the validity of ratings and comparing student groups. *Remedial and Special Education*, 31, 67-76.

Criswell, D. y otros. (1993). Attitudes of school personnel toward special education as a function of position, years of experience, and contact with students with disabilities.

DE BOER, A., PIJL, S. J., & MINNAERT, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331–353.

Díaz Pareja, E. M. (2011). El factor actitudinal en la atención a la diversidad.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Echeita, G. & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2).

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Necesidades Educativas especiales en Europa*. Middelfart.

Garzón, P. (2016): “Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado”. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 25-45.

Gisbert, D. D., & Giné, C. G. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170.

Hammond, H., & Ingalls, L. (2003). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Survey Results from Elementary School Teachers in Three Southwestern Rural School Districts. *Rural Special Education Quarterly*, 22(2).

Hastings, R.P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23 (1), 87-94.

Landa, S. U., Rovira, D. P., & López, S. M. (2004). Actitudes: definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de Acción Razonada y Acción Planificada. *Psicología social, cultura y educación*, 301-326.

León, M.J. (1995). Las actitudes del profesor tutor de alumnos con necesidades educativas especiales en su aula, acerca de la integración escolar. Una revisión de las investigaciones de campo. *Revista Educación de la Universidad de Granada*. 8, 141- 152.

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 04/05/2006. Recuperado de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.

Luque, D.J. & Luque-Rojas, M.J. (2015). Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: Aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Revista Perspectiva Educativa*, 54,2.

Mares, A., Martínez, R., y Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14 (42).

Marsellés Vidal, M. (2003). Actitudes y procesos de pensamiento de los profesores de la Etapa Infantil ante las diferencias de sus alumnos y sus familias: una concepción preventiva. Universitat de Lleida.

Martín, D. y Soto, A. (2001). La atención a la diversidad. Una cuestión de actitudes. *Revista de educación*. (3), 149-157.

Morgado, J. (2008). Educação Inclusiva: Direito ou Privilégio? Invited presentation at the X Seminário Regional de Educação. Tomar.

Paiva dos Santos, M.F. (2008). *As atitudes dos professores do ensino básico, face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula* (Doctoral dissertation, Instituto Superior de Psicologia Aplicada).

Paulo, E., Martins, S. & Silva, M. (2014). A inclusão como fator de sucesso no processo educativo de crianças com necessidades educativas especiais: percepções e atitudes do professor do 1º ciclo do Ensino Básico. *International Journal for 21st Century Education*, 1 (1), 35-45.

Prensa El Cisne (2016). De la integración a la inclusión educativa. El Cisne Edición Digital. 27 de Julio de 2016. Recuperado de <http://elcisne.org/2016/07/27/de-la-integracion-a-la-inclusion-educativa/>

Rodríguez, A. (1989). Interpretación de las actitudes. En J. Mayor y J.L. Pinillos. Tratado de Psicología General. Creencias, actitudes y valores. Madrid: Alhambra. 199-302.

Rodríguez Martín, A., Álvarez Arregui, E., García-Ruiz, R. (2014). La atención a la diversidad en la universidad: el valor de las actitudes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(1), 44-61.

Sales, A. y García, R. (1997). Programas de educación intercultural. Bilbao: Desclée.

Sanhueza, S., Granada, M. y Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Revista Cadernos de Pesquisa*, 42 (147).

Serna, C. (2001). Formación en atención a la diversidad. *Boletín Informativo de Trabajo Social*, 16. Universidad de Castilla-La Mancha.

Ubillos, S., Mayordomo, S. & Páez, D. (2004). Actitudes: Definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. *Psicología social, cultura y educación*. Capítulo X, 301-326.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción par a las Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO1005/6.1.3.4-1005.pdf> -UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. Recuperado de: <http://unesco.org/educacion/inclusive>

Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs. Report of comité of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: HMSO. Traducido al español en la revista *Siglo Cero*, 130, 12-24.

Wilkins, T. and Nietfeld, J.L. 2004. The effect of a school-wide inclusion training program upon teachers' attitudes about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4, 115–21.