



---

**Universidad de Valladolid**

Facultad de Educación y Trabajo Social

Departamento de Psicología

**TRABAJO FIN DE GRADO :**

**LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SUS  
ACTITUDES HACIA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO  
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. UNA  
REVISIÓN DE LITERATURA.**

Curso académico 2022 / 2023

Presentado por Sheila Deza Gómez

para optar al Grado de Educación Primaria

por la Universidad de Valladolid

Tutelado por Jesús Redondo Pacheco

## RESUMEN

Durante la última década, el número de estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) matriculados en centros y aulas ordinarias, ha aumentado notoriamente. En consecuencia, han comenzado a hacerse algunos cambios en la enseñanza, empezando por la transformación de términos empleados hasta el momento o de la normativa vigente, buscando conseguir una mayor inclusión. La educación inclusiva emergía por vez primera hace aproximadamente veinte años, y, desde el comienzo, los maestros han tenido un papel fundamental. Su actitud tiene una enorme influencia en el alumnado. La intención crucial del presente TFG ha sido examinar documentos recientes relacionados con las conductas docentes hacia la inclusión; precisamente, 19 estudios procedentes de distintas fuentes de datos. Los resultados demuestran que, en general, los docentes muestran buenas actitudes hacia la inclusión. Sin embargo, la escasa información y/o las contradicciones que pueden encontrarse, hacen que las conclusiones obtenidas tengan que interpretarse con prudencia. Ahora bien, las investigaciones en la materia deben continuar.

*Palabras clave*<sup>1</sup> : inclusión, actitudes, maestros, alumnado, discapacidad, Necesidades Educativas Especiales (NEE).

<sup>1</sup> En el documento se emplea el masculino genérico para hacer referencia a grupos en los que se consideran personas de ambos sexos.

## ABSTRACT

Over the last decade, the number of students with special educational needs, enrolled in ordinary centers and classrooms has increased markedly. Consequently, some changes have begun to be made in education, starting with the transformation of terms used or of the regulations, seeking greater inclusión. Inclusive education first emerged about twenty years ago, and from the beginning, teachers have played a fundamental role. Their attitude has a huge influence on the student body. The intention of this TFG has been to examine recent documents related to teaching behaviors towards inclusión; precisely, 19 studies from different data sources. The results show that, in general, teachers show good attitudes towards inclusion. However, the scarce information and contradictions that can be found, mean that the conclusions reached have to be interpreted with caution. Research in this area must continue.

Keywords<sup>1</sup>: inclusion, attitudes, teachers, students, disability, special educational needs.

1 In this document, the generic masculine is used to mention to groups in which people of both sexes are considered.

# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	2
<b>ABSTRACT</b> .....	3
<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	6
<b>2. OBJETIVOS</b> .....	7
<b>OBJETIVO GENERAL</b> .....	7
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> .....	7
<b>3. JUSTIFICACIÓN</b> .....	7
<b>3.1. Relevancia del tema seleccionado</b> .....	7
Figura 1 .....	8
Tabla 1 .....	9
<b>3.2. Relación con las competencias del título</b> .....	10
<b>4. MARCO TEÓRICO</b> .....	13
<b>4.1. De la integración a la inclusión educativa</b> .....	13
<b>4.2. El modelo de educación inclusiva</b> .....	15
<b>4.3. Los docentes ante la educación inclusiva</b> .....	17
<b>5. METODOLOGÍA</b> .....	18
<b>5.1. Diseño de la investigación</b> .....	18
<b>5.2. Estrategias de búsqueda</b> .....	19
<b>5.3. Proceso de selección de documentos</b> .....	20
Figura 2.....	21
<b>5.4. Análisis y presentación de los datos</b> .....	22
Tabla 2 .....	22

<b>6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b> .....	28
<b>6.1. Población estudiada</b> .....	29
<b>6.2. Instrumentos empleados</b> .....	30
Figura 3 .....	30
<b>6.3. Materia / Elemento de estudio</b> .....	32
<b>6.4. Resultados obtenidos</b> .....	35
<b>7. CONCLUSIONES</b> .....	36
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	38

## 1. INTRODUCCIÓN

El actual sistema educativo determina como alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), a aquellos estudiantes que por numerosas causas muestran más complicaciones para intervenir o acceder al conocimiento. En otras palabras, se trata de alumnos que diariamente afrontan barreras que limitan sus oportunidades de aprender, las cuales nacen de situaciones de discapacidad e importantes trastornos de comunicación, lenguaje y conducta. Además, tales escolares necesitarán atenciones educativas o ayudas concretas para conseguir metas coherentes con su desarrollo (LOMLOE, Ley Orgánica 3/2020).

Comprendida la denominación citada, es esencial entender en qué circunstancias se encuentran dichos estudiantes en las escuelas. Cuarenta años atrás, se abandonaron las distinciones entre centros de educación especial y centros generales, formando un sistema educativo común, basado en la normalización. Sin embargo, en los 90, se propuso generar una educación para todos, contemplando por vez primera el término “inclusión” (Galván, 2021). Con ese modelo, los centros educativos pretendían combatir la discriminación que los alumnos con NEE habían experimentado hasta el momento; y en la actualidad aún se continúa persiguiendo esa meta.

Sin ninguna duda, son muchos los cambios, las demandas o principios formulados en las normativas vinculadas con materia de educación inclusiva, pero esos compromisos meramente teóricos no garantizan su consecución. Puede encontrarse gran distancia entre las palabras y lo que realmente se materializa dentro de las aulas, determinado por factores que fomentan o no, los procesos de inclusión (Bermúdez y Navarrete, 2020). Los docentes representan un elemento central para conseguir cambios reales en esta materia (García et al., 2005), siempre y cuando se proporcionen las herramientas adecuadas.

Concretamente, con el presente trabajo, se busca conocer y examinar las actitudes docentes hacia la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en Educación Primaria. Para conseguirlo, se hará una revisión de literatura, procedimiento que consiste en reunir y analizar documentos relacionados con la temática, los cuales nos permitirán extraer información precisa. Con ello, se tendrá una idea concisa de la postura predominante entre los docentes, se estudiarán algunos de los aspectos que determinan la formación de tales actitudes y se razonará sobre los cambios que puedan producirse.

## 2. OBJETIVOS

### OBJETIVO GENERAL :

Examinar documentos recientes acerca de las actitudes docentes hacia la inclusión de alumnos con NEE en Educación Primaria. Igualmente serán consideradas las variables que podrían incidir en las mismas.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS :

Directamente vinculados con esa intención general, se plantean *objetivos* mucho más específicos que determinan las dimensiones que serán consideradas :

- Analizar las distintas variables y aspectos que inciden en la formación de actitudes hacia la inclusión.
- Enunciar los cambios actitudinales generados por algunas de esas variables.
- Comparar la información y conclusiones obtenidas de los artículos seleccionados.
- Razonar sobre los cambios producidos en las actitudes docentes sobre la inclusión, en el transcurso del tiempo.

## 3. JUSTIFICACIÓN

### 3.1. Relevancia del tema seleccionado

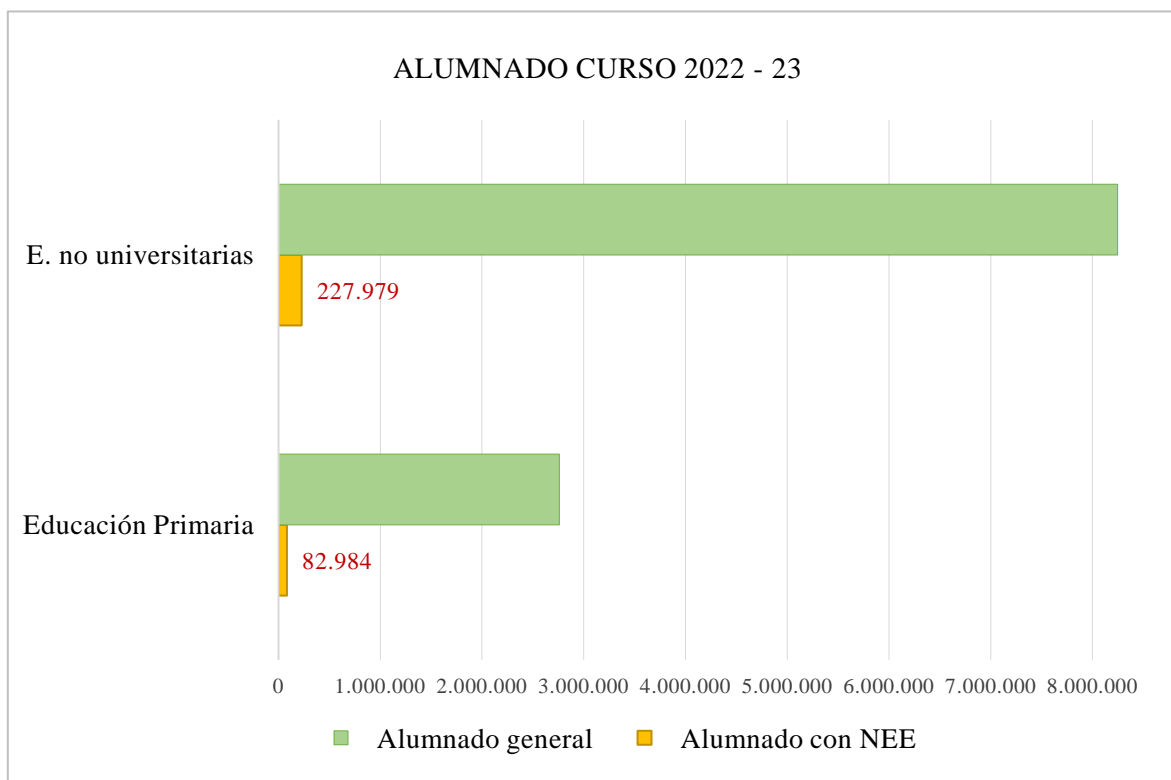
De manera reciente, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022) ha presentado un informe estadístico cuya intención es suministrar información relevante de un curso académico. Tal documento comunica que el número de alumnos matriculados en Enseñanzas no universitarias se mantiene en datos próximos a 8 millones de estudiantes, aunque, con una tendencia distinta en cada etapa educativa. En Educación Primaria, esa estimación asciende a casi 3 millones de alumnos matriculados.

Asimismo, el informe muestra algunos datos importantes acerca de los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), categoría de interés, cuya última actualización se corresponde con cursos inmediatamente anteriores, como el 2020/2021. La estadística sostiene que este alumnado supone un 2.8% del total, 227.979 alumnos que

requieren de ayudas asociadas a su discapacidad o trastornos severos. La amplia mayoría se encuentran escolarizados en las enseñanzas ordinarias (82.9%) y, justamente tal dato, muestra que es conveniente entender cómo es su situación dentro de los centros escolares.

### Figura 1

*Comparación entre alumnado general y con Necesidades Educativas Especiales (NEE), matriculado en Enseñanzas no universitarias y únicamente en Educación Primaria.*



*Fuente:* Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022).

Teniendo en cuenta la titularidad del centro, las escuelas públicas y las concertadas tienen un porcentaje similar, contrastando de modo considerable con los centros privados, donde los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales suponen solamente un 0.7% del total. Además, ese porcentaje es bastante más elevado en alumnos de sexo masculino (69.9%), que en las mujeres, quienes solo suponen un 30.1%. Finalmente, los niños con pluridiscapacidad, serían los menos escolarizados en las aulas ordinarias (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).



**Tabla 1**

*Porcentaje de alumnado con Necesidades Educativas Especiales, teniendo en cuenta la titularidad de los centros y el sexo del estudiante.*

	Alumnado general	Alumnado de Primaria
<b>TOTAL</b>	227.979 ( 2.8% )	82.984 ( 2.9% )
<i>Según titularidad del centro</i>		
Centros públicos	3.0%	3.4%
Enseñanza concertada	2.9%	2.2%
Enseñanza privada	0.7%	0.7%
<i>Según sexo</i>		
Hombres	69.9%	71.7%
Mujeres	30.1%	28.3%

*Fuente:* Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022).

En consecuencia, ante tal número de estudiantes con NEE matriculados en centros ordinarios, se han implementado procesos de cambio en las enseñanzas, buscando lograr la plena inclusión. Esos movimientos, acordados por distintos organismos internacionales, forman la Agenda 2030; en concreto, su objetivo número cuatro (educación de calidad), propone asegurar iguales oportunidades y derechos, para que nadie quede desenganchado del sistema educativo (Arnaiz, 2017). Así pues, garantizar un acceso equitativo y eliminar las barreras con que se encuentran los colectivos más vulnerables en educación, pretende ser una realidad, explicándose nuevamente la importancia de conocer la actitud docente sobre el tema.

Las actuaciones y comportamientos de los maestros dentro del aula tienen mucha influencia sobre los estudiantes. Fundamentalmente, durante las edades tempranas, estos tienden a imitar lo que escuchan, ven o aprecian, creando su manera para relacionarse con los demás, interpretar ciertas situaciones o formar creencias y valores. Los niños aprenden por modelado (Flores, 2019). Como se ha mencionado antes, la educación inclusiva aspira a ser real en tiempos próximos, y el primer eslabón para conseguirlo es la opinión docente al respecto. Es decir, el maestro habrá de mostrar una postura favorable hacia la inclusión, transmitiendo la imagen idónea para que el alumnado coopere también en su consecución.

En suma, el creciente número de alumnos con Necesidades Educativas Especiales en las aulas, la tarea de conseguir la plena inclusión educativa en menos de diez años y la gran influencia de las actitudes docentes, son algunas razones por las cuales se ha elegido la temática de este TFG.

### **3.2. Relación con las competencias del título**

Según el Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, los estudiantes del grado en Educación Primaria tendrán que desarrollar durante sus estudios varias competencias generales. A continuación, se expone la relación que tienen las mismas con este TFG :

- a. *Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio – la educación – que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye algunos aspectos, que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.*

Esta primera competencia general aparece plasmada durante el entero desarrollo del TFG, en tanto que se han consultado numerosos documentos de carácter técnico, producciones e investigaciones, que han aportado conocimientos firmes sobre la temática seleccionada. Su concreción se aprecia también en el momento en que se usa terminología concreta del ámbito educativo, en especial : sobre la educación inclusiva, la categoría de “alumnos con NEE”, conceptos como integración o actitud, etc.

- b. *Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación, de una forma profesional y posean ciertas competencias, que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos, y la resolución de problemas dentro de su área de estudio – la educación.*

Esta segunda competencia demanda la consecución de un buen uso del contenido, así como la construcción de argumentos o proponer soluciones ante problemas concretos. Es en la fundamentación teórica donde se plasma ese primer aspecto mencionado, en tanto que se han consultado documentos e información relacionada con las conductas docentes

y la inclusión; además, se han recordado términos estudiados en la carrera. Al reflexionar sobre la importancia del tema seleccionado y determinar sus limitaciones, se precisa esta competencia nuevamente.

- c. *Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales, para emitir juicios, que incluyan una reflexión sobre temas sustanciales de índole social, científica o ética.*

El formato empleado en el TFG es una revisión de literatura, procedimiento en que es fundamental examinar y reunir documentación procedente de diferentes fuentes, de manera que pueda obtenerse buena información para sustentar la propia investigación. Ante la inmensa cantidad de datos que pueden encontrarse sobre cualquier temática, habrá que emplear adecuados procesos de tratamiento y síntesis de contenido; y justamente esto se ha procurado hacer en cada apartado. Tal competencia se concreta también en el punto de resultados, donde se muestran las conclusiones extraídas del proceso.

- d. *Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.*

En todo momento se ha intentado presentar de manera clara la información para que toda persona interesada en la temática pueda comprender el problema y la conclusión extraída, sin importar su formación o contacto con el ámbito. Dicha competencia también estará presente durante la defensa ante el tribunal evaluador, al emplear distintas técnicas comunicativas.

- e. *Que los estudiantes hayan desarrollado las habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.*

Sin duda, la autonomía está presente durante todo el proceso. En la materia del TFG deberemos confeccionar un proyecto autónomo contando únicamente con pequeñas orientaciones del tutor; por tanto, este documento es una demostración en sí mismo, de haber alcanzado las destrezas necesarias en el periodo de estudios universitarios.

- f. *Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con*

*actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos.*

Esta última competencia general demanda el alcance progresivo de responsables y buenas prácticas profesionales, mediante las cuales sean transmitidas ideas elementales para toda sociedad. En los distintos apartados del TFG se evidencia esta competencia, ya que se busca comprender cómo son las actitudes docentes hacia la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, pudiendo tomar conciencia sobre la situación e intentar mejorar en un futuro como docente.

El presente TFG está igualmente relacionado con las competencias específicas de la mención de Educación Especial :

- a. *Diseñar y colaborar con diferentes agentes en la planificación y desarrollo de las respuestas educativas que atiendan las necesidades educativas de cada estudiante teniendo en cuenta los fundamentos psiconeurológicos que afectan al aprendizaje y las relaciones humanas.*

El vínculo con esta primera competencia de mención es menor, sin embargo, esta se concreta en algunos apartados del TFG como: en la importancia del tema seleccionado, donde se menciona el dispar y/o numeroso alumnado matriculado en centros ordinarios; en el marco teórico, que precisa los elementos de las escuelas inclusivas y la importancia de las mismas; o en los resultados, que presentan las dimensiones que pueden condicionar la situación del alumnado con mayores limitaciones en la escuela (ausencia de recursos, escasa formación, tiempo ...). Gracias a esa información, se darán respuestas educativas más adecuadas en un futuro.

- b. *Crear entornos de aprendizaje, que faciliten los procesos globales de integración escolar y trabajo colaborativo, con el profesorado, los equipos psicopedagógicos, y las familias.*

Este TFG se centra en examinar las opiniones y el comportamiento docente hacia la inclusión de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, y precisamente, con ese

proceso se alcanzará una mirada sensata acerca de los entornos de enseñanza. O sea, con el tema seleccionado, se conocerán las barreras que ese alumnado encuentra en la escuela (cuyo origen en muchas ocasiones es la conducta docente) y se aprenderán aspectos muy importantes para prevenir las malas prácticas en atención a la diversidad. Por tanto, esta competencia se concreta durante el TFG entero.

## **4. MARCO TEÓRICO**

### **4.1. De la integración a la inclusión educativa**

El concepto de educación hace referencia al importante proceso mediante el cual una persona adquiere conocimientos, experiencias y/o herramientas esenciales para tener un desarrollo pleno (Fontán, 2015). Tal proceso es reconocido por muchas declaraciones como un derecho fundamental y universal, que comprende el acceso al sistema educativo sean cuales sean las circunstancias de la persona y la compensación cuando se encuentre en situación de desventaja. Sin embargo, eso no quita que, durante mucho tiempo algunos colectivos, como los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales, hayan sido excluidos del ámbito escolar. Por suerte, la situación de este alumnado ha cambiado con el paso del tiempo, como se menciona a continuación.

En 1978 se promulgó la Constitución de nuestro país, aún vigente, documento que supuso una clara imagen de los cambios que se producirían en adelante. A partir de ese mismo momento se introdujo una nueva concepción en materia educativa, el término de Necesidades Educativas Especiales, con el cual se buscaba responder a las cualidades específicas del alumnado para que éste pudiera alcanzar ciertas metas académicas (Souto, 2021). En otras palabras, desde ese instante comenzó a reconocerse realmente el derecho de las personas “con deficiencias” a la escolarización, y se abandonó progresivamente la separación entre educación especial y general, integrando al mencionado colectivo dentro del sistema ordinario (García, 2017). La educación se transformó en un concepto mucho más amplio.

Poco después se conformó la Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982, mediante la cual se establecieron los principios fundamentales en los que debía centrarse la educación de personas con discapacidad o algún trastorno, siendo estos: la

integración, la normalización, la sectorización y la individualización de las enseñanzas (García, 2017). Pero, realmente los avances comenzaron a aparecer en el momento en que fue presentado el Real Decreto 334 de ordenación de la Educación Especial en 1985, documento en el que por vez primera se plantearon las medidas adecuadas para desarrollar un programa de integración escolar (García, 2017). Las escuelas empezaron a apostar por soluciones para acabar con la exclusión, garantizando mejoras en las oportunidades y el acceso.

El modelo de integración escolar, que empezó a aparecer hace treinta y ocho años, tiene dos características fundamentales. Por una parte, se comenzó a acoger a estudiantes diversos, procedentes de otras culturas o con lenguas distintas, incluso con características físicas, sensoriales, intelectuales o emocionales muy diferentes; los cuales, anteriormente se encontraban fuera del sistema. La integración era, por tanto, una cuestión de ubicación, los alumnos tuvieron que adaptarse entonces a las enseñanzas y organización ya existente en las escuelas (Muntaner, 2010). Por otro lado, se consideró que el problema residía en el alumnado, ya que requería de actuaciones centradas en sus diferencias; esas medidas serían temporales y la distinción entre alumnos evitaría problemas mayores.

Fue en 1990 el momento en el que se aprobó una valiosa normativa de educación, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. En tal norma, además de imponerse la permanencia en la educación para cualquier alumno hasta cumplidos los dieciséis años de edad, se propuso introducir la educación especial en el sistema ordinario. Es decir, se planteó la opción de crear un sistema educativo único, que incluyese a todos los escolares independientemente de sus cualidades (García, 2017). La mencionada reforma supuso, por tanto, un importante paso para comprender la educación desde la diversidad, dejando a un lado las limitaciones personales.

En mayo de 2006 hubo nuevos cambios, dado que entró en funcionamiento la Ley Orgánica de Educación, norma que apostó firmemente por una necesaria inclusión en las aulas para terminar con posibles discriminaciones (Souto, 2021). Dentro del preámbulo fueron introducidas nuevas categorías de alumnos y se abordó esa necesidad de continuar atendiendo a estudiantes con discapacidad o limitaciones derivadas de sus circunstancias sociales, trastornos de conducta y/o incorporación tardía a la escuela (García, 2017). Se abandonaba así el término de integración, que tiene connotaciones negativas, y se luchó

por iguales oportunidades. Hoy día, la LOMLOE, pese a no introducir grandes cambios, también ha supuesto un avance en la construcción de entornos abiertos e inclusivos.

#### **4.2. El modelo de educación inclusiva**

El concepto de inclusión que aparecía por primera vez en normas sobre educación hace aproximadamente veinte años, pretende dar respuesta a una discusión mundial en la que se reconoce que la escuela ordinaria tendría que hacer frente a las cualidades diversas del alumnado y proporcionar una respuesta de calidad frente a las mismas; de esa manera, se empezó a tomar conciencia sobre las desigualdades que aún existían dentro del aula, y la heterogeneidad entre estudiantes fue vista como una situación normal. Con este nuevo e importante modelo, los centros escolares pretendían dar un paso más allá de ese proceso de integración iniciado en tiempos previos, creando medidas y/o programas que pudiesen beneficiar a cualquier alumno y ampliar la inclusión a más contextos.

No hay un consenso al precisar qué implica el modelo de inclusión educativa, sin embargo, pueden apreciarse cuatro elementos concretos en cualquiera de las definiciones propuestas por numerosos autores durante el paso del tiempo. El primero, supone afirmar que la inclusión es un proceso, en tanto que ha de considerarse como la continua búsqueda de respuestas ante la diversidad y no solo como una cuestión de alcance de determinadas metas (Muntaner, 2010). De igual forma, la inclusión se centra en conocer y eliminar las barreras que algunos estudiantes encuentran en las aulas, mejorando en cierto modo las políticas y prácticas escolares (Muntaner, 2010). Además, todo alumno interviene y tiene buen rendimiento, pero la inclusión pone mayor atención en escolares con riesgo de ser excluidos o de no alcanzar ese éxito escolar.

Puede decirse entonces, que la educación inclusiva es un proceso orientado a dar respuesta a las necesidades personales de los alumnos, cambiantes y dispares; e impulsar su implicación en los procesos de enseñanza, en la cultura y comunidad, además de luchar por terminar con las discriminaciones en y desde la escuela (UNESCO, 2005, citado en Muntaner, 2010). En suma, la inclusión es un auténtico reto, es presencia del alumnado con distintas necesidades en aulas ordinarias, garantía del bienestar de cada estudiante al tener presentes sus opiniones, y, finalmente, progreso en distintos aspectos del currículo,

al proporcionar ayudas que dan acceso al mismo y a su vez se adecúan a las limitaciones personales (Muntaner, 2010).

Algunos autores han enumerado las cualidades más representativas de las escuelas y aulas inclusivas, coincidiendo en destacar las grandes ventajas que estas tienen. Uno de los rasgos más importantes es que en los centros inclusivos, el alumnado aprenderá en un sistema único y los miembros de la comunidad educativa cooperan entre sí para conseguir lo mencionado (Dueñas, 2010). Además, se hace especial hincapié en la aceptación social de estudiantes que presentan discapacidad u otras necesidades especiales, favoreciendo la creación de equipos o círculos donde puedan ser ayudados por sus iguales. Cada escolar tiene limitaciones y puntos fuertes, los recursos se adecúan a dichos aspectos y el acceso al currículo común se hará mediante adaptaciones (Dueñas, 2010).

Sin duda, crear escuelas inclusivas supone una completa transformación, también del contexto en el que éstas se encuentran. Durante los últimos tiempos, numerosos países han hecho un gran esfuerzo por conseguir que su educación siga ese camino, no obstante, las situaciones o recursos disponibles para conseguirlo no siempre son adecuados. Hasta el momento, en nuestro país los cambios escolares relacionados con implantar el modelo inclusivo han sucedido lentamente, pero se han producido avances como la creación de planes sobre atención a la diversidad en los centros y/o aulas en el sistema ordinario para alumnos con necesidades severas, y ha aumentado la formación docente en tal materia o la cooperación entre profesionales (Abellán et al., 2010). Pero también existen barreras, como el escaso compromiso e inversión económica ante ese nuevo escenario.

Al comparar la situación española con la de lugares distantes como Latinoamérica, pueden encontrarse parecidos, aunque también bastantes contrastes. En muchos países del mencionado territorio existen programas y normativas que respaldan la inclusión, así como los cambios curriculares o en el funcionamiento del sistema para conseguir iguales oportunidades (Blanco y Homad, 2011); no obstante, no se están alcanzando los deseados resultados. El inconveniente principal que impide a esos centros escolares transformarse en escuelas inclusivas es la pobreza. Asimismo, la educación continua siendo en países latinoamericanos un tema secundario, sin demasiada importancia; pero la buena noticia es que la inclusión se ve como un factor necesario para el desarrollo social (Lázaro et al., 2022).



Aún se encuentran inconvenientes que impiden conseguir la plena inclusión en las aulas, como la escasa inversión, limitados recursos o la ausencia de convencimiento. La implantación de dicho sistema de enseñanza se ha centrado en muchas ocasiones en un discurso muy teórico, pero necesariamente tendría que ser un tema que diese para pensar, en especial entre los docentes. Cualquier maestro ha de mostrarse dispuesto al cambio, empezando por sus propias prácticas y actitudes, para comenzar a entender la educación desde un nuevo punto de vista.

### **4.3. Los docentes ante la educación inclusiva**

El paradigma de la inclusión ha originado un escenario completamente en blanco, ante el cual han de reconsiderarse las normativas relacionadas con la enseñanza, el modo de proceder dentro de las aulas o la atención a esas cambiantes necesidades del alumnado; para conformar así nuevas y cuantiosas técnicas, que garanticen aprendizajes equitativos y exitosos en cualquier estudiante. Ahora bien, existen determinados aspectos que pueden favorecer o impedir que las prácticas y pensamientos inclusivos tengan mayor presencia en las aulas y centros escolares; sin duda, lo que mayor impacto tendrá en el proceso, son las actitudes docentes.

Las actitudes son factores que conducen a las personas a tomar decisiones precisas y/o determinan la manera como éstas reaccionan frente a una situación, son aprendidas y en muchas ocasiones no varían con el tiempo (González y Triana, 2018). Éstas quedan conformadas por los componentes cognitivos, que apuntan a las creencias y percepciones que se tienen de antemano sobre un determinado asunto; y tales impresiones pueden ser buenas o erróneas. También se encuentra el componente emocional o sentimiento, que es el elemento más característico; y, por último, los componentes conductuales, que aluden a la tendencia a reaccionar ante situaciones, personas y elementos de un modo particular (Tárraga et al., 2020).

En la educación inclusiva, el concepto antes mencionado repercute en la manera en que los docentes se comportan o actúan con esos alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) en los procesos de enseñanza – aprendizaje (Tárraga et al., 2020). Al consultar numerosas investigaciones directamente relacionadas con el tema, se ha encontrado que en general las actitudes de los maestros son adecuadas, sin embargo,

la presencia de alumnado con trastornos, discapacidad o necesidades concretas, continúa generando incomodidad entre los educadores por la desinformación, miedo, insuficientes recursos materiales, personales, espacios y/o tiempo (Suriá, 2012).

Asimismo, según Cardona (2006), las conductas mostradas por docentes sobre la educación inclusiva, pueden cambiar de manera considerable de acuerdo con un conjunto de variables personales, laborales o del propio centro educativo. Los años de experiencia docente, la necesidad de formación, el conocimiento en el ámbito de las discapacidades, las interacciones con alumnos que presentan cualidades especiales, así como la edad, el género, los recursos disponibles o las características del centro escolar, son algunos de los predictores que pueden condicionar el comportamiento de los docentes (Bermejo et al., 2005). Las actitudes también dependen de la confianza que se tenga en la labor de los maestros, pues, a medida que la comunidad demande más equidad en educación, mayor será el compromiso docente en tal tarea.

Precisamente, estudiar de manera minuciosa algunas de las dimensiones centrales que impactan en las actitudes que los docentes muestran hacia la inclusión de alumnado con limitaciones en sus aulas, será el propósito fundamental del presente trabajo. Al final, una buena disposición de los maestros favorecerá el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros, pero, al contrario, las malas actitudes se convertirán en la principal barrera de ese nuevo modelo educativo.

## **5. METODOLOGÍA**

### **5.1. Diseño de la investigación**

Se conoce como “proyecto de investigación” al estudio de un determinado suceso, presente o pasado, durante el que han de seguirse una serie de pasos de manera ordenada y sistemática para conseguir información interesante del tema y plantear conclusiones que ayuden a zanjar las dudas existentes en torno al mismo. También permite obtener nuevos conocimientos o datos, que seguramente antes eran ignorados. En suma, es un proceso de producción; un documento en el que aparecen cuestiones importantes, sustentadas en las indagaciones existentes acerca del fenómeno, y añade aportaciones propias (Universidad de Granada, 2015).

Precisamente, la meta fundamental que se busca conseguir desde el actual sistema universitario, es que los alumnos se inicien en los proyectos mencionados, incrementando así su capacidad para investigar (González, 2022). Por esa razón, se propone el desarrollo de un TFG que proporcione al estudiante el dominio de algunos aspectos encaminados a garantizar su crecimiento académico. Ese estudio personal se convertirá en toda una carta de presentación (Cisneros et al., 2014), y acredita una formación más allá de recordar y/o asimilar contenidos y permite al alumno demostrar su destreza para producir, cuestionar y renovar los saberes sobre una determinada temática.

Sin duda, el paso más importante al comenzar el TFG es pensar y determinar cuál será el método con el que se obtendrá la información adecuada. En el presente estudio, se ha realizado una revisión de literatura. Tal procedimiento consiste en reunir y seleccionar, de los artículos o publicaciones sobre un tema concreto, los que contienen ideas cercanas a las metas planteadas en la propia investigación (Enver, 2019) y usar de manera precisa esa información. Asimismo, los datos se encuentran delimitados en un periodo de tiempo, en este caso, los últimos diez años.

## **5.2. Estrategias de búsqueda**

La intención fundamental del presente trabajo es conocer y analizar algunas de las variables que inciden en la formación de las conductas mostradas por los maestros frente a la inclusión de estudiantes que presentan discapacidad y/o necesidades especiales. Para proporcionar una respuesta oportuna y realizar una buena investigación, se han hecho dos grandes búsquedas de información: la primera, centrada en un contexto cercano como es nuestro país, y una segunda, en la que se ampliaron fronteras hasta las escuelas y maestros de América Latina.

Para reunir documentos o publicaciones vinculadas con el fenómeno mencionado en España, se han consultado cuatro conocidas bases de datos, como son: Google Scholar, Redalyc, Dialnet y Scielo. Tal proceso tuvo lugar desde el 27 de diciembre de 2022 hasta el 30 de enero de 2023, aproximadamente. En la búsqueda se emplearon algunos términos concretos, siendo “inclusión educativa”, “docentes”, “alumnado”, “Educación Primaria”, “discapacidad”, “Necesidades Educativas Especiales (NEE)” o “actitud” los descriptores centrales; además, los conceptos se combinaron de maneras distintas para obtener mayor

cantidad de estudios. También se aplicaron filtros para delimitar la búsqueda, entre ellos: fecha (últimos diez años), idioma (español), disciplina (educación), país (España).

Por otra parte, esa segunda búsqueda relacionada con la temática, ahora en algunos países de Latinoamérica, se puso en marcha desde el 9 de febrero de 2023 hasta el 27 del mismo mes. Para conseguir información adecuada, se emplearon los mismos descriptores que en la anterior consulta, aunque se contemplaron conceptos nuevos como “Enseñanza Básica”, “opinión docente” y “centros ordinarios”. Además de indagar en las cuatro bases de datos mencionadas, se empleó también Scopus, pero no hubo resultados. De nuevo se acotó la búsqueda, determinando el marco temporal y el nuevo contexto.

### **5.3. Proceso de selección de documentos**

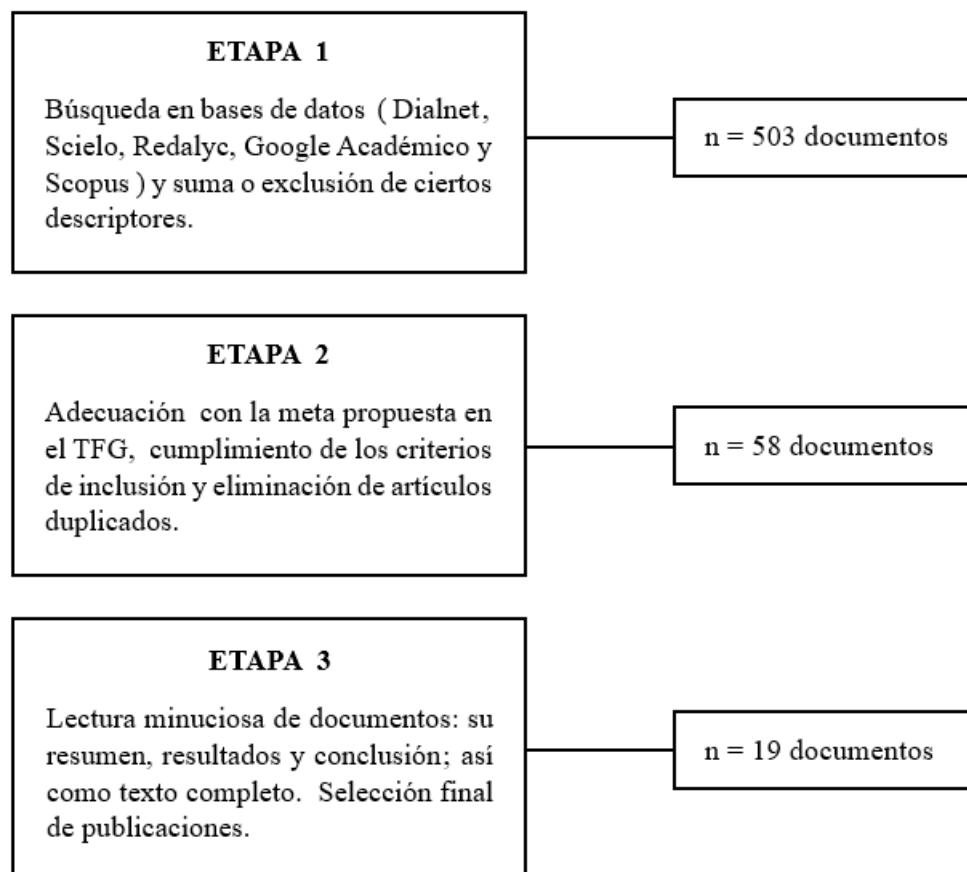
Después de una primera búsqueda en las cinco fuentes de información antedichas, sumando o eliminando descriptores, se encontraron 503 documentos, y entre ellos se puso en marcha una minuciosa selección que será presentada a continuación.

De ese amplio número de artículos, se descartaron aproximadamente 390 tras leer sus títulos y comprobar que no mantenían ninguna relación con la temática vinculada con el TFG, y algunos fueron eliminados por no tener acceso a la información completa. En segundo lugar, algunos estudios fueron excluidos por aparecer en más de un buscador y, por tanto, encontrarse repetidos. Esto ocurrió con 55 documentos. Finalmente, 58 artículos parecían concordar con la meta propuesta en este TFG; sin embargo, se hizo una segunda elección, para la cual fue necesario leer el resumen, los resultados y conclusiones de tales documentos. Se descartaron 39 documentos más, por no mostrar resultados concretos y/o no centrarse únicamente en las actitudes docentes.

En resumidas cuentas, se ha conseguido una última lista formada por 19 artículos, que serán la base fundamental de información del presente TFG. De dichos documentos, 5 proceden de Google Académico, 5 de Dialnet, 6 se encontraron en Scielo y los restantes 3 en Redalyc. En la Figura 2 se resume el proceso de búsqueda, la selección y análisis de los documentos.

**Figura 2**

*Resumen visual acerca del proceso de búsqueda, selección y análisis de los documentos finalmente escogidos para el TFG.*



Criterios de inclusión:

- Estudios centrados en docentes de Educación Primaria.
- Documentos redactados únicamente en idioma español.
- Estudios realizados en centros escolares y/o aulas ordinarias.
- Investigaciones que tengan por contexto España o países de América Latina.
- Artículos que contemplen variables concretas como: recursos materiales, contacto con el alumnado que presenta limitaciones, formación, años de experiencia, clase de centro, etc.
- Estudios que tengan como propósito, examinar las actitudes de los maestros hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

#### Criterios de exclusión:

- Publicaciones anteriores al año 2012.
- Estudios incompletos o que carecen de acceso al texto entero.
- Documentos procedentes de fuentes como las tesis doctorales o estudios de grado.
- Estudios confeccionados en centros educativos o unidades de Educación Especial.
- Estudios que no presentan resultados concretos.
- Investigaciones que emplean una muestra de población demasiado reducida, como por ejemplo  $n = 10$  docentes.
- Documentos que contemplan las opiniones y/o actitudes de agentes como pueden ser los padres, docentes en formación, alumnos u otras personas y no únicamente de los maestros.
- Artículos centrados en comprobar la validez del sistema o instrumento usado para obtener información.

#### **5.4. Análisis y presentación de los datos**

Finalmente, han sido seleccionados 19 artículos para completar el estudio iniciado en el presente TFG, los cuales han sido examinados de manera minuciosa, rechazando los que carecían de la información oportuna para la investigación. Los datos que aparecen en dichos documentos, se analizaron de manera cualitativa para extraer conclusiones acerca de las variables que condicionan, en mayor o menor medida, la conducta de los maestros hacia la inclusión educativa de alumnos con limitaciones. Las 19 publicaciones emplean estrategias muy distintas para obtener la información y se centran en cuestiones dispares, no obstante, se han podido reunir argumentos valiosos. A continuación se presentan los aspectos esenciales de esos artículos.

#### **Tabla 2**

*Información crucial de los 19 artículos seleccionados para desarrollar la investigación propuesta en el presente TFG.*

AUTOR	PAÍS/AÑO	CONCEPTOS	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES
Bermejo, M.L. Fajardo, M.I. Ruíz, M.I. Castro, F. Borrachero, A.B. Brígido, M.	España (2012)	Integración, Profesorado, Actitudes, Alumnado con discapacidad	Analizar las actitudes de los docentes de Primaria y Secundaria que tienen en sus aulas alumnos con discapacidad.	Muestra : 937 docentes de Primaria y 147 de Secundaria. Instrumento/s : se han usado 2 cuestionarios (uno para Primaria con 28 preguntas; y otro con 27, para Secundaria).	La formación de los docentes respecto a la integración es escasa. No están preparados para atender a alumnos con necesidades especiales; aunque los docentes con menor edad tienen mejor formación.
Sisto, M. Pérez, M.C. Gázquez, J.J. Molero, M.M.	España (2020)	Inclusión educativa, Profesorado, Actitudes, Educación Primaria	Analizar las relaciones entre actitudes hacia la inclusión de alumnos con discapacidad y variables relacionadas con el profesorado.	Muestra : 102 profesionales de la educación. Instrumento/s : un cuestionario para las variables demográficas; y una adaptación de la Escala ORI ( <i>Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities</i> ).	Existen grandes dificultades para generalizar la inclusión en el sistema educativo, y la barrera mental que mayormente incide en el proceso, son las actitudes negativas docentes. Estas aparecen por los pocos recursos disponibles y la escasa formación.
Suriá, R.	España (2012)	Alumnado, Discapacidad, Inclusión educativa, Malestar docente, Formación, Etapas formativas	Estudiar si el alumnado con discapacidad en el aula puede generar inquietud en los docentes y después, analizar la percepción que tienen de su preparación para ejercer la docencia.	Muestra : 116 docentes que han tenido alumnos con discapacidad. Instrumento/s : cuestionario creado para el estudio con 23 ítems y cuya respuesta es el grado de acuerdo.	En general, hay incomodidad entre los docentes al impartir docencia a los alumnos con discapacidad; no obstante los varones tienen actitudes más favorables. Al aumentar el curso, mayor es el malestar docente; y aquellos maestros con menor edad se creen poco preparados.
Solís, P. Arroyo, D.	España (2022)	Deficiencia, Actitud, Docentes, Inclusión educativa	Analizar las actitudes docentes (de acuerdo con el sexo, la edad y/o la experiencia) hacia el alumnado con discapacidad, para entender las necesidades del sistema educativo actual.	Muestra : 281 docentes de centros educativos ordinarios. Instrumento/s : cuestionario de Solís, Pedrosa y Mateos (2019) sobre actitudes docentes hacia estudiantes con necesidades especiales con 22 ítems.	Las buenas actitudes docentes son un requisito esencial para conseguir un sistema inclusivo; aspectos como la experiencia previa o el sexo influyen en las actitudes. Así mismo, la disparidad con estudios previos anima a profundizar en la investigación.

Garzón, P. Calvo, M.I. Orgaz, M.B.	España (2016)	Inclusión educativa, Actitudes, Estrategias docentes, NEE, Discapacidad	Evaluar las actitudes de los docentes hacia la inclusión, conocer las estrategias usadas en las aulas y examinar la incidencia de distintas variables en su opinión.	Muestra : 82 docentes. Instrumento/s : cuestionario sobre actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión, adaptado por Chiner (2011).	Es fundamental conocer las demandas de los docentes para tener mejores actitudes hacia la inclusión; estas aluden a la formación y a los recursos personales / materiales. Hay que prestar atención a estos aspectos, para que los alumnos puedan tener una buena educación.
Anzano, S.	España (2015)	Atención a la diversidad, Inclusión, Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, Actitudes docentes	Conocer las opiniones y pensamientos que tiene el profesorado acerca de la inclusión de alumnos con necesidades específicas en las aulas ordinarias, así como las estrategias que emplean para responder ante ellos.	Instrumento/s : cuestionario creado para el presente estudio con 29 preguntas, separadas en 5 partes.	Muchos centros escolares están a favor de la inclusión educativa, pero los maestros carecen de los recursos y el tiempo necesarios para responder a la enorme diversidad que hay en las aulas. Además, cuanto más formación tienen en la materia, mejores son sus actitudes.
Rodríguez, A. Gallego, J.L. Navarro, A. Caurcel, M.J.	España (2020)	Actitud docente, Educación especial, Educación inclusiva, Formación docente	Medir los componentes actitudinales hacia el actual modelo de educación inclusiva en el colectivo de docentes en activo; y generar perfiles en torno a la inclusión.	Muestra : 122 docentes. Instrumento/s : Escala (SACIE-R) “Sentimientos, Actitudes y Creencias sobre la Ed. Inclusiva”, revisada y Escala (ASIE) “Actitudes hacia la Inclusión”.	La conducta de los docentes es muy mejorable, aunque son las mujeres quienes tienen más actitudes inclusivas. También, la variable “titularidad” incide en este aspecto, y es que los centros concertados cuentan con más recursos, ayudas y formación.
González, F. Martín, E. Poy, R. Jenaro, C.	España (2016)	Formación docente, Actitudes, Culturas, políticas y prácticas inclusivas	Analizar las actitudes y/o las necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas.	Muestra : 402 maestros. Instrumento/s : cuestionario de evaluación de la formación docente para la inclusión-CEFI ; con 80 ítems.	Los docentes (en especial, con mayor edad) se resisten a cambiar su práctica educativa para que sea más inclusiva. Como argumento emplean la escasez de tiempo, recursos y formación acerca de esa materia.



González, F. Martín, E. Poy, R.	España (2019)	Actitudes docentes, Barreras, Inclusión, Facilitadores, Grupos focales	Conocer el análisis que los docentes hacen sobre lo que para ellos implica educar bajo el paradigma de la inclusión y analizar las barreras / facilitadores que condicionan el uso de buenas prácticas para atender a la diversidad.	Muestra : 80 docentes. Instrumento/s : (met. cualitativa) 10 sesiones de grupos de discusión. La información se ha recopilado por audio, fue transcrita y analizada.	La labor docente y sus percepciones o conducta hacia la inclusión son esenciales para el cambio educativo; en general estas son positivas. Además, reconocen como barreras que limitan la atención a la diversidad: escasos recursos, tiempo, ayudas o formación. Pero, también hay elementos buenos.
Bermejo, M.L. Ruíz, I. Castro, F. Rabazo, M.J.	España (2014)	Profesorado, Primaria y Secundaria, Alumnado, Discapacidad, Inclusión, Equipo de orientación	Analizar las actitudes del profesorado extremeño ante la realidad que supone tener en sus aulas alumnos con necesidades específicas.	Muestra : 937 docentes de Primaria y 147 de Secundaria. Instrumento/s : se han usado 2 cuestionarios (uno para Primaria con 28 preguntas; y uno con 27, para Secundaria).	Los resultados nos muestran que la clave se encuentran en la implicación de los docentes, solo así se conseguirá una educación inclusiva. Y son las mujeres quienes valoran y tienen más presentes los puntos fuertes de la inclusión.
Solís, P. Pedrosa, I. Mateos, L.M.	España (2019)	Evaluación, Educación, Profesor, Alumno, Actitudes, Discapacidad	Estudiar las respuestas proporcionadas por los docentes en el cuestionario sobre "Actitudes hacia alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la discapacidad" y analizar así sus actitudes.	Muestra : 175 docentes. Instrumento/s : (adaptación) cuestionario para profesores de actitudes hacia los alumnos con necesidades especiales derivadas de la discapacidad, por Doménech et al. (2004).	Los instrumentos que analizan las percepciones de los docentes hacia la inclusión son escasos. El estudio, aporta resultados nuevos, destacando que las mujeres perciben tener una peor formación; los docentes de centros rurales tienen mejor actitud; así ocurre también en centros concertados. Además, hay una relación negativa entre la experiencia docente y su actitud.
Bermúdez, M.M. Navarrete, I.	Uruguay (2020)	Inclusión, Actitudes, Educación Inclusiva, Educación Primaria, Discapacidad	Conocer las actitudes de los docentes con el fin de conocer su interés para actuar y/o realizar una propuesta de	Muestra : 42 docentes. Instrumento/s : Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad de Verdugo et al.	Puede concluirse que, en general, las actitudes docentes hacia la inclusión son positivas; aún más cuando estos tienen experiencias

			intervención en aula que atiende a la diversidad de la misma.	(1994). Con dos partes distintas: datos identificación y una encuesta con 37 afirmaciones.	previas con personas con discapacidad. Sin embargo, se ven limitadas por factores personales. No tienen relación con las cualidades del centro.
Tárraga, R. Vélez, X. Pastor, G. Fernández, M.I.	Ecuador (2020)	Actitudes, Educación Inclusiva, Experiencia docente, Formación del docente	Analizar las actitudes hacia la inclusión educativa en una muestra de docentes de la ciudad de Cuenca.	Muestra : 66 docentes. Instrumento/s : una adaptación de la Escala ORI ( <i>Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities</i> ).	Los resultados muestran una tendencia tan solo tímidamente favorable hacia la educación inclusiva. Son los maestros de mayor edad, sin experiencia previa con alumnos con discapacidad o los que tienen escasa formación, aquellos que muestran peores actitudes; el avance aún es insuficiente.
Clavijo, R. López, C. Cedillo, C. Mora, C. Ortiz, W.	Ecuador (2016)	Educación inclusiva, Actitudes, Sexo, Edad, Capacitación, Años de servicio	Analizar las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva en escuelas primarias públicas y privadas de la ciudad de Cuenca.	Muestra : 650 maestros de segundo a séptimo curso de Educación General Básica. Instrumento/s : cuestionario con 2 partes; datos sociodemográficos y adaptación de la Escala de Actitudes docentes sobre la educación inclusiva de Tárraga et al. (2013).	Los docentes tienen un comportamiento indiferente hacia la inclusión; (no es concluyente) pero las mujeres y los docentes jóvenes suelen mostrar actitudes más favorables. Además, la experiencia y/o la formación en el ámbito son factores determinantes.
Granada, M. Pomés, M.P. Sanhueza, S.	Chile (2013)	Actitud, Profesores, Inclusión	Describir analíticamente algunas dimensiones centrales que impactan en las actitudes que los profesores manifiestan hacia la inclusión.	Instrumento/s : (met. cualitativa) descripción analítica de las dimensiones centrales que impactan en las actitudes docentes, como: experiencia, tiempo, recursos, etc.	Alcanzar una educación inclusiva supone un largo y/o complejo proceso; y sin duda, el docente es el agente central en el mismo. Pero hay factores que condicionan de una manera negativa su actitud, y cuantos más sean, menor será su interés por implementar prácticas inclusivas.

Sevilla, D.E. Martín, M.J. Jenaro, C.	México (2018)	Actitudes docentes, Atención a la diversidad, Educación inclusiva, Estudiantes, Necesidades Educativas Especiales (NEE)	Analizar y reconocer las actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva.	Muestra : 384 maestros de Primaria, 203 de Preescolar y 93 de Bachillerato.  Instrumento/s : Cuestionario para identificar las actitudes hacia la inclusión de personas con necesidades educ. especiales, traducido por Verdugo et al. (1994).	Hay una enorme disparidad de opiniones, aunque en conjunto la actitud hacia la inclusión no es muy buena. Los docentes han cuestionado las medidas usadas para alcanzar una mayor inclusión, y no han hecho comentarios de los estudiantes con discapacidad. Por eso, han destacado su poco tiempo y limitada capacitación; así mismo, el sexo o la etapa parecen ser determinantes.
Sanhueza, S. Granada, M. Bravo, L.	Chile Costa Rica (2012)	Educación inclusiva, Actitud, Profesor	Analizar las percepciones y actitudes de los profesores en ejercicio hacia la educación inclusiva de Costa Rica y Chile.	Muestra : 126 docentes.  Instrumento/s : Escala de opinión hacia la educación inclusiva de Cardona y Bravo (2010), con 2 partes: variables demográficas y una segunda parte formada por 26 cuestiones.	La muestra docente, está de acuerdo con la educación inclusiva, pero creen complicado que esta se consiga en todas las etapas educativas. Además, muestran una gran preocupación por los recursos disponibles, y las adaptaciones o la cooperación se consideran aspectos esenciales para acceder a una mejor educación.
Navarrete, I. Angenscheidt, L.	Uruguay (2017)	Inclusión, Actitudes, Educación inclusiva, Enseñanza Inicial, Educación Primaria	Conocer las actitudes de docentes de Educación Inicial y Primaria de un colegio privado de Montevideo acerca de la educación inclusiva.	Muestra : 44 docentes.  Instrumento/s : Escala de opinión hacia la educación inclusiva de Cardona y Bravo (2010), con 2 partes: variables demográficas y una segunda parte formada por 23 cuestiones.	La pieza elemental para el cambio educativo es el docente, y su actitud hacia la inclusión, puede convertirse en una barrera, o bien, favorecer dicho proceso. Además, el presente estudio indica que la actitud es positiva, pero los maestros reclaman más recursos y conocimientos para atender la diversidad.

Tortello, C. Elgier, A.M.	Argentina (2014)	Actitud docente, Inclusión educativa, Integración escolar, Necesidades Educativas Especiales (NEE)	Analizar de una manera descriptiva las actitudes hacia el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, de profesores y profesoras de la ciudad y la provincia de Buenos Aires.	Muestra : 52 docentes de Educación Primaria. Instrumento/s : cuestionario creado para el estudio, conformado por ítems de tipo Likert.	La inclusión, es una postura valorada por una gran mayoría, pero las actitudes negativas respecto a su implementación en las aulas aún existen. Como en estudios anteriores, las cuestiones que favorecen esa mirada negativa son los pocos recursos, tiempo, ausencia de estrategias, etc. Las actualizaciones inexistentes en la normativa, agravan esa postura.
------------------------------	---------------------	--	--	---	--

## 6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras examinar minuciosamente los 19 documentos seleccionados para el TFG, se ha obtenido información realmente interesante de las actitudes docentes hacia la inclusión de alumnos con necesidades especiales y/o discapacidad, encontrando, durante la lectura, bastantes ideas comunes entre estudios, pero también contradicciones. A continuación, se presentan los resultados alcanzados al consultar esa abundante literatura, y, gracias a estos, se han “desmenuzado” los documentos y conformado conclusiones propias.

En primer lugar, se analizarán las cuestiones más representativas de la muestra y/o docentes implicados en esos 19 estudios seleccionados (participantes). Posteriormente, se examinarán los instrumentos empleados para reunir información y la materia o elementos de estudio (variables que condicionan directamente las actitudes docentes). Y, por último, se estudiarán las discusiones de los artículos. Los resultados aquí mostrados no pretenden ser generalizables, simplemente, muestran en qué punto se encuentran las investigaciones sobre la temática antedicha, incluso, ayudan a comprender si la inclusión terminará siendo una realidad.

## 6.1. Población estudiada

Una muestra es un subconjunto de personas o cosas, de las cuales quiere conocerse un determinado asunto, representan a una amplia población y son seleccionadas mediante distintas técnicas de muestreo (López, 2004). En concreto, los documentos determinantes para el TFG pretenden examinar las percepciones de los maestros (ocupados/con empleo) hacia la inclusión educativa y las muestras que han sido empleadas son variadas y pueden considerarse amplias porque superan los 30 elementos (Guido, 2021). Dichas muestras, oscilan entre los 1084 docentes (Bermejo et al., 2012; 2014) y los 42 maestros implicados (Bermúdez y Navarrete, 2020); se reúnen de ese modo: 11 estudios (57.8%) que emplean más de 100 participantes y 6 (31.5%) menos de 80. Asimismo, Anzano (2015) y Granada et al. (2013) no presentan datos al respecto.

Como se ha mencionado antes, los procedimientos empleados para determinar las muestras son distintos en cada estudio, y resulta importante destacar que en 8 documentos (42.1%) no se concreta la manera en que los docentes han sido seleccionados. Ahora bien, los autores de 3 artículos (15.7%) han empleado técnicas como: el muestreo aleatorio (por estratos) o muestreo por conglomerados. Esos mecanismos, forman parte del denominado muestreo *probabilístico*, sistema con el que cualquier persona tiene la misma oportunidad de pertenecer a la muestra (Mugira, s.f.). Sin embargo, en 7 estudios (36.8%) los autores han tenido en cuenta sus intereses para seleccionar a los docentes, usando técnicas como: el muestreo intencional o por conveniencia. Además, el estudio desarrollado por Granada et al. (2013) no se ha considerado en los valores previos, pues el documento no menciona a los participantes.

En cuanto al género de los maestros participantes, son más los documentos donde se confirma una amplia presencia de mujeres en sus muestras, representando un 60 – 70% de las mismas. Concretamente, eso sucede en 13 de los 19 estudios (68.4%). Al contrario, los docentes varones implicados son bastantes menos: solamente 1 documento puntualiza (sin comparaciones) la cantidad de hombres de su muestra, un 29.1% (Solís et al., 2019). Además, en 5 documentos (26.3%) los autores prescinden de esos valores y no mencionan número ni de hombres ni mujeres, hablan de “ambos sexos”. Sumado a lo anterior, la edad promedio de los docentes se encuentra en torno a los 40 años, característica que se cumple en los 19 estudios seleccionados.

Del mismo modo, los documentos mencionan en qué curso y/o centro (atendiendo a la titularidad) imparten docencia los maestros implicados. Precisamente, en 12 artículos (63.3%) los autores indican que la muestra queda conformada, únicamente, por profesores de Educación Primaria; sin embargo, en otros 4 documentos (21%) han sido consideradas también las opiniones de docentes de Secundaria, y en 2 más, de Infantil (Garzón et al., 2016; Solís y Arroyo, 2022).

Asimismo, los centros educativos son mayoritariamente públicos, confirmándose en 10 de los 19 artículos (52.6%); solo 3 estudios se han producido en centros concertados o privados y los documentos restantes no puntualizan dicha cuestión. Autores como: Solís et al. (2019), Solís y Arroyo (2022) o Bermúdez y Navarrete (2020) también comentan en sus estudios donde se ubican los centros escolares, y, en general, puede afirmarse que estos están situados en entornos urbanos.

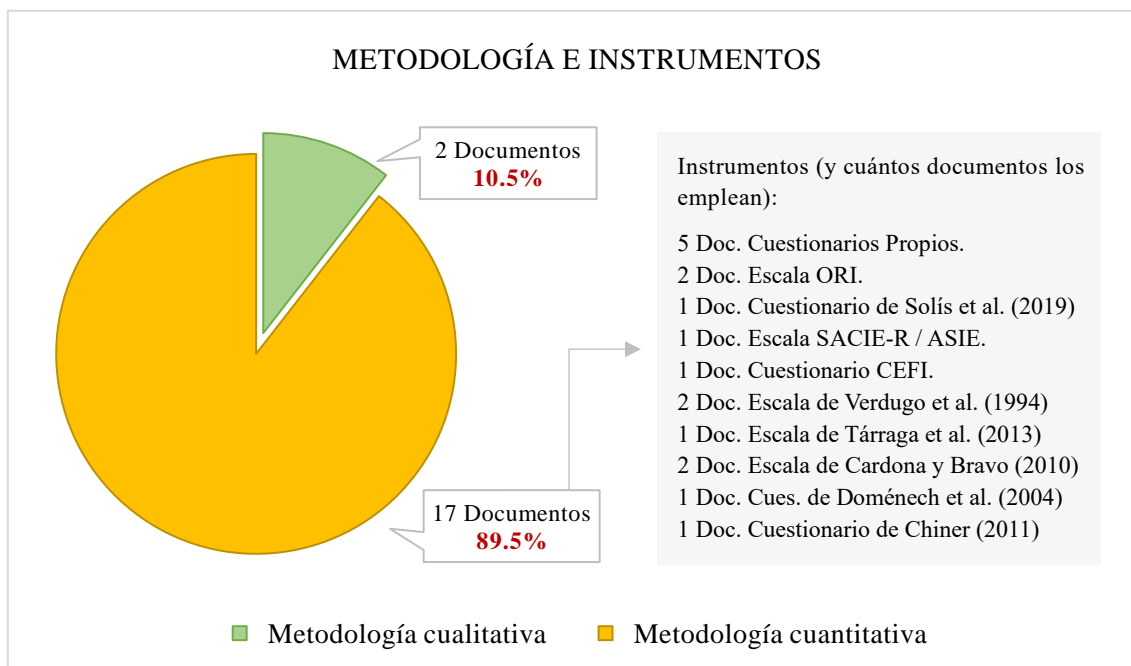
Finalmente, los maestros de 9 estudios (47.3%) presentan una experiencia en aulas mayor a 10 años, un gran número son titulados en Ciencias de la Educación, característica que destacan 6 documentos y un 57% de los docentes afirma tener / haber tenido alumnos con bastantes limitaciones o discapacidad.

## **6.2. Instrumentos empleados**

Los 19 documentos seleccionados emplean distintos métodos e instrumentos para reunir información esencial, los cuales serán mencionados en el presente apartado. Sin duda, se encuentra una interesante separación:

### **Figura 3**

*Separación de los artículos en función de la metodología e instrumentos que emplean.*



Únicamente 2 de esos documentos (10.5%) emplean una *metodología cualitativa*. Esta, implica examinar datos no numéricos y el acercamiento a un determinado fenómeno (educativo) para así, comprender e interpretar conceptos complejos, comportamientos y/o actitudes de agentes educativos, como los docentes. No se busca comprobar ni generalizar los resultados, simplemente, el investigador interactúa con los maestros participantes para acercarse y entender esa “realidad” (Cerrón, 2019). Para reunir la información necesaria, ambos estudios hacen uso de herramientas / técnicas como: grupos de discusión (González et al., 2019) o la descripción analítica (Granada et al., 2013).

Los 17 documentos restantes (89.5%) emplean una *metodología cuantitativa*; esta sí permite examinar datos numéricos, con los que se responderán determinadas cuestiones planteadas al comienzo de la investigación. Las respuestas (valores) se pueden generalizar y permiten probar las premisas sostenidas; además, ayudan a sacar conclusiones y ampliar el conocimiento (Muguira, s.f.). La herramienta mayormente empleada en los 17 estudios son los cuestionarios y se mencionan algunos como:

- Cuestionarios de creación propia (de los autores) y/o adecuados a un contexto concreto.
- Escala ORI (*Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities*), adaptada.

- Cuestionario de Solís et al. (2019) de “Actitudes docentes hacia estudiantes con Necesidades Educativas Especiales”.
- Escala de “Sentimientos, Actitudes y Creencias sobre la educación inclusiva, revisada (SACIE-R)”.
- Escala de “Actitudes hacia la Inclusión (ASIE)”.
- Cuestionario de evaluación de la formación docente para la inclusión (CEFI).
- Escala de “Actitudes hacia las personas con discapacidad” de Verdugo et al. (1994).
- Escala de “Actitudes docentes sobre la educación inclusiva” en su adaptación por Tárraga et al. (2013).
- Escala de “Opinión hacia la educación inclusiva” de Cardona y Bravo (2010).
- Cuestionario para maestros de “Actitudes hacia los alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de la discapacidad” adaptado por Doménech et al. (2004).
- Cuestionario “Actitudes y Prácticas del profesorado relativas a la Inclusión”, en su adaptación por Chiner (2011).

Aparentemente, se ha empleado una gran cantidad de instrumentos en los estudios, pero estos no se diferencian mucho entre sí. La nomenclatura, ítems, cuestiones, esquema de respuesta o la precisión de los cuestionarios son diferentes, aun así, todos mantienen un vínculo con las opiniones docentes acerca de la inclusión de alumnos con discapacidad y/o serias limitaciones. Ninguno abandona esa temática. Asimismo, algunos cuestionarios han sido empleados en más de un estudio (como puede comprobarse en la Tabla 2).

### **6.3. Materia / Elemento de estudio**

Los autores de los 19 documentos determinantes para el TFG, buscan conocer y/o examinar las conductas docentes relacionadas con la inclusión (en las aulas) del alumnado que presenta graves trastornos o alguna discapacidad, en términos generales, Necesidades Educativas Especiales; empleando durante el proceso, instrumentos que permiten mostrar cómo se sitúan los maestros ante la educación inclusiva y qué supone esa nueva enseñanza (González et al., 2019). En un primer instante, los autores parecen encontrarse de acuerdo con que las actitudes hacia la inclusión son bastante buenas, sin embargo, la inquietud, el



desconocimiento y la creencia de que alcanzar esa inclusión plena es una meta muy poco realista (Bermejo et al., 2012), continúan presentes entre los maestros.

En consecuencia, los autores consideran que esas actitudes docentes se encuentran condicionadas directa e indirectamente por la presencia de “barreras”, factores personales y escolares que explican, de una manera más adecuada, el porqué de esas opiniones acerca de la nueva educación (Solís et al., 2019). A continuación, se analizarán las variables que van a marcar el comportamiento de los maestros, para lo cual, se han revisado los artículos y extraído la información o ideas comunes de los mismos.

a. Género, edad y años de experiencia docente

Según Tárraga et al. (2020) y muchos otros autores, al examinar las puntuaciones obtenidas por los maestros en los cuestionarios, no se aprecian diferencias importantes en función del género; sin embargo, aparecen algunas discrepancias entre el comportamiento de hombres y mujeres, que resultan interesantes de comentar. Esas conductas adecuadas y/o mayor grado de acuerdo con la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas, en general, ocurren en “pro” de las mujeres (Sevilla et al., 2018). De igual forma, suelen ser ellas quienes muestran más implicación con ese alumnado, y en consecuencia, generan muchas más ayudas. Al contrario, autores como Solís y Arroyo (2022) o Solís et al. (2019) indican que son los hombres quienes tienen puntuaciones superiores, demostrando así una actitud más adecuada.

En cuanto a la variable edad, los 19 estudios coinciden en afirmar que los maestros más jóvenes (de 22 a 38 años) presentan actitudes bastante más positivas hacia la inclusión que los docentes con mayor edad (Garzón et al., 2016). Se demuestra, de esa manera, que las opiniones y/o conductas docentes se tornan más negativas a medida que aumentan los años. Asimismo, los autores sostienen que hay un cambio en los comportamientos cuando aumenta la experiencia. Los maestros veteranos en las aulas presentan actitudes negativas hacia la inclusión, sin embargo, autores como Sevilla et al. (2018) consideran que no hay relación alguna entre experiencia y conductas.

b. Formación

Autores como Bermejo et al. (2012), Bermejo et al. (2014) o González et al. (2019) aseguran que muchos maestros encuentran en la escasa formación académica una enorme barrera para la inclusión. Los cuestionarios de esos y otros 15 estudios más, muestran que los docentes no se creen preparados para enfrentarse al enorme reto que supone esa nueva educación, e incluso, se consideran incompetentes y temen encontrar alumnado con serios trastornos o discapacidad. Esa situación surge, en parte, por la ausencia de conexión entre las sesiones meramente teóricas que se imparten en la universidad u otros cursos, y lo que realmente se encuentra en el aula (González et al., 2019). Ahora bien, aunque la formación solo cubra la teoría es absolutamente necesaria, pues los maestros con más conocimientos tienen mejores actitudes hacia la inclusión (Granada et al., 2013).

Únicamente en 1 documento (5.26%), los docentes no opinan que su formación o preparación para atender a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) sea escasa (Suriá, 2012).

c. Recursos (personales y materiales) disponibles

Las respuestas proporcionadas por los maestros en numerosos estudios, de manera concreta en 8 (42.1%), demuestran que los recursos personales y/o materiales disponibles para atender a ese alumnado con mayores limitaciones son realmente insuficientes. Dicha carencia, sumada al poco tiempo para planificar una buena respuesta educativa (González et al., 2019), se considera una barrera fundamental frente a implantar una mayor inclusión en las aulas. Además, el factor mencionado desenmascara las importantes diferencias que existen entre centros o escuelas públicas y concertadas (Garzón et al., 2016), en tanto que son los docentes de centros concertados, quienes declaran tener mejores condiciones, más recursos y un amplio número de especialistas.

d. Contacto con alumnado que presente NEE

Como se ha mencionado previamente, un 57% de los docentes afirma tener / haber tenido alumnos con bastantes limitaciones o discapacidad en sus clases, sin embargo, esta cuestión, aparentemente, no produce cambios en la conducta de los maestros (Bermúdez y Navarrete, 2020). En cambio, otros autores sí encuentran diferencias, y son los maestros con experiencias anteriores en la materia quienes muestran mayor implicación personal,

mejores opiniones acerca del rendimiento del alumnado, etc. (Solís y Arroyo, 2022); en suma, tienen más comportamientos que favorecen la inclusión.

#### **6.4. Resultados obtenidos**

La importante (y común) conclusión que los autores de los 19 estudios examinados sacan, es que los maestros muestran una conducta adecuada hacia la inclusión de alumnos que presentan serias limitaciones en aulas ordinarias. La opinión es unánime: los docentes consideran la inclusión como una propuesta fundamental que fomenta la comprensión de distintas circunstancias personales y la tolerancia, elimina las discrepancias y forma a los estudiantes para el plural mundo actual (Sisto et al., 2020). En resumen, los maestros se encuentran de acuerdo con avanzar hacia una educación más inclusiva, aunque el camino es aún bastante largo.

En cuanto a esas variables más personales que han sido estudiadas de los maestros (género, edad o años de experiencia en aulas), los autores no han encontrado conclusiones determinantes: ninguna de esas cuestiones hacen que los comportamientos sean de manera rotunda, buenos o malos. Sin embargo, son abundantes los documentos donde se concreta que las mujeres son quienes muestran una postura más inclusiva, aunque no es concluyente pues autores como Solís y Arroyo (2022) encuentran una mejor conducta en los hombres. Asimismo, los docentes de menor edad consideran la inclusión como un elemento valioso para el aula, aunque se sienten inseguros o menos preparados en algunas ocasiones (Suriá, 2012). Finalmente, los maestros con mayor experiencia se muestran bastante reacios a los cambios, por eso, los docentes “principiantes” tienen mejores actitudes.

De igual manera, muchos de los estudios apuntan que la formación de los maestros en materia de inclusión es fundamental, ya que garantiza la consecución de competencias necesarias para saber, hacer y atender al alumnado (Granada et al., 2013). Tendría que ser la cuestión primera de cualquier sistema educativo. Sin embargo, algunos autores afirman que la formación docente durante los últimos tiempos, al margen de mejorar, sigue siendo insuficiente; los maestros no se creen preparados para asumir el nuevo desafío (educación inclusiva), no cuentan con las herramientas necesarias y sus conductas se ven impactadas enormemente (Granada et al., 2013). En suma, a más formación y/o conocimientos, mejor

actitud mostrarán los docentes con los estudiantes que presenten Necesidades Educativas Especiales.

Una última conclusión alcanzada por los artículos consultados, es que los docentes de centros concertados valoran de buena manera la inclusión, puesto que cuentan con una extensa cantidad de recursos materiales y/o personales (mayor número de especialistas en materia de atención a la diversidad) y se muestran dispuestos a hacer los cambios que sean necesarios en las aulas. Esto sorprende, pues autores como Garzón et al. (2016) confirman que los maestros de escuelas concertadas tienen menos conocimientos acerca de las bases de la inclusión que los que imparten docencia en centros públicos; y precisamente en esos últimos, hay menos material y más estudiantes con serias limitaciones (Sisto et al., 2020). Además, el contacto con personas que presentan una funcionalidad distinta, enriquece las actitudes docentes.

## **7. CONCLUSIONES**

Los 19 documentos examinados, de enorme importancia para este TFG, presentan resultados no determinantes y con algunas contradicciones en cuanto a la manera de actuar y/o reaccionar de los maestros ante la inclusión de estudiantes con necesidades especiales en las aulas ordinarias. Es comprensible, ya que estudiar la conducta humana es un asunto realmente complicado; ninguna persona piensa como otra, los procesos que desencadenan dichos comportamientos no se aprecian directamente (Carpi y Breva, 1997) y además, hay que delimitar qué factores intervienen en los mismos porque pueden variar en función del contexto. Así pues, las buenas o malas conductas hacia la inclusión educativa precisan de un minucioso examen que considere siempre las características de la persona y el entorno en que se produzcan (Tello, 2022).

Sin embargo, la literatura antedicha muestra que durante los últimos años hay una tendencia hacia unas actitudes más adecuadas, las cuales, se presentan mayormente en los docentes con menos experiencia en aulas; más jóvenes, ya que cuentan con una formación más cercana al nuevo sistema educativo (inclusivo) y a la atención de alumnado con serias limitaciones, afrontan los cambios con entusiasmo y no acumulan cansancio; y finalmente en las mujeres, pues su presencia en docencia es más numerosa que la masculina. Aunque,

esa conclusión pone las alarmas en el comportamiento de los hombres, ante lo cual, quizá sea necesario intervenir para conseguir alguna mejora.

Asimismo, los autores consultados también encuentran mejores actitudes cuando los maestros disponen de cuantiosos recursos materiales, personales, conocimientos y una formación completa. La administración también ha de intervenir y generar una educación inclusiva, independientemente de las circunstancias de cada alumno; el problema es que el proceso es lento y no ha cambiado demasiado durante los últimos tiempos, la enseñanza continua pensada para familias con recursos que pueden pagar las costosas matrículas de los centros concertados. Precisamente, los maestros de esos centros son quienes expresan tener más y mejores materiales o condiciones. Esta situación debe cambiar.

En suma, la literatura disponible en materia de actitudes docentes e inclusión sigue siendo escasa, pero los 19 documentos determinantes para el TFG han proporcionado una mirada actual del tema. El entero sistema ha evolucionado de manera adecuada hacia una mayor inclusión, no obstante, se han encontrado algunas limitaciones: la más importante, como se ha mencionado, es la escasa información, seguida del “sesgo” en la selección de algunas muestras, resultados imprecisos o la limitación del idioma, y, como consecuencia, se descartaron cuantiosos estudios relacionados. En resumidas cuentas, continuar con el estudio de los maestros, sus creencias o manera de actuar, es fundamental y redundará en mejoras para los estudiantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, R., Rodríguez, R., y Frutos, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/217>
- Anzano, S. (2015). Evolución histórica de la atención a la diversidad en la escuela: estudio descriptivo sobre las actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la inclusión en dos centros públicos de Huesca. *Educación y Diversidad*, 9(1), 73-84. <https://zaguan.unizar.es/record/99782>
- Arnaiz, P. (2017). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 6(9), 41-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7449796>
- Bermejo, M. L., Fajardo, M. I., Castro, F. V., Ruiz, M. I. y Diaz, A. (2005). El papel del profesorado ante la integración del alumnado con discapacidad en Extremadura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 39-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832310003>
- Bermejo, M. L., Fajardo, M. I., Ruíz, M. I., Castro, F., Borrachero, A. B. y Brígido, M. (2012). Actitud del profesorado ante la integración del alumnado con discapacidad y las diferencias entre los colectivos de Primaria y Secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 19-27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832338001>
- Bermejo, M. L., Ruíz, I., Castro, F. y Rabazo, M. J. (2014). Actitud del profesorado de Primaria y Secundaria en función del género ante los puntos fuertes de la integración. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 147-163. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851785016>
- Bermúdez, M. M. y Navarrete, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 1-20. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459564063004>

- Blanco, R. y Homad, C. (2011). Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, (17), 37-55. <https://doi.org/10.14201/8394>
- Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Pearson Educación.
- Cardona, M. C. y Bravo, L. (2010). *Escala de opinión hacia la educación inclusiva*. Universidad de Alicante.
- Carpi, A. y Breva, A. (1997). La predicción de la conducta a través de los constructos que integran la Teoría de Acción Planeada. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4(7), 1-17. <http://reme.uji.es/articulos/abreva7191302101/texto.html>
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 159-168. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- 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 doctoral]. Universidad de Alicante, Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/19467>
- Cisneros, M., Rojas, I. y Olave, G. (2014). *Cómo escribir la investigación académica. Desde el proyecto hasta la defensa*. Ediciones de la U. [https://www.academia.edu/44223049/C%C3%B3mo\\_escribir\\_la\\_investigaci%C3%B3n\\_acad%C3%A9mica\\_desde\\_el\\_proyecto\\_hasta\\_la\\_defensa](https://www.academia.edu/44223049/C%C3%B3mo_escribir_la_investigaci%C3%B3n_acad%C3%A9mica_desde_el_proyecto_hasta_la_defensa)
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C. y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Revista semestral de la DIUC*, 7(1), 13-22. <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/maskana/article/download/909/806/2844#:~:text=La%20actitud%20de%20los%20docentes%20de%20las%20escuelas%20de%20la,ubica%20entre%20negativa%20y%20neutral>
- Doménech, V., Esbrí, J. V., González, H. A. y Miret, L. (2004). *Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad*. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/79626>

- Dueñas, M. L. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785016>
- Enver, F. (6 de noviembre de 2019). La revisión bibliográfica. Concepto, características y tipos. *Medium*. <https://investsocperu.medium.com/la-revisi%C3%B3n-bibliogr%C3%A1fica-1188b99df9b7>
- Flores, M. A. (2019). *Las actitudes del profesor y su influencia en el aprendizaje, la actitud y crecimiento personal del estudiante* [presentación de PowerPoint]. Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador, Guayaquil, Ecuador.
- Fontán, T. (2015). La educación, ¿un derecho universal?. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, (23), 111-123.  
<https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/254>
- Galván, C. (2021). La evolución de las políticas educativas: de la integración a la inclusión. *Revista de Educación y Derecho*, (1), 406-439.  
<https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37713>
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.  
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/271>
- García, M. L., Caldera, I., Castro, F., Fernández, M. I. y Díaz, A. (2005). El papel del profesorado ante la integración del alumnado con discapacidad en Extremadura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 39-52. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832310003>
- Garzón, P., Calvo, M. I. y Orgaz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45.  
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- González, F., Martín, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>



- González, F., Martín, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- González, L. (30 de noviembre de 2022). ¿Qué partes tiene un trabajo de investigación? *Blog Emagister*. <https://www.emagister.com/blog/partes-trabajo-investigacion/>
- González, Y. y Triana, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- Granada, M., Pomés, M. P. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59. <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>
- Guido, C. (2021). ¿Qué es una muestra grande y pequeña en Estadística?. *Investigación Científica*. <https://guidocutipa.blog.bo/investigacion/que-es-una-muestra-grande-y-pequena-en-estadistica/amp/>
- Lázaro, J.C., Del Aguila, A., Avilés, J.E., Guerra, A.M., Auris, M.C. Yon, J.C. (2022). *Educación inclusiva en Latinoamérica: Enfoque intercultural*. Mar Caribe Editorial. [http://editorialmarcaribe.es/?page\\_id=265](http://editorialmarcaribe.es/?page_id=265)
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, del 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- López, P. L. (2004). Población, muestra y muestreo. *Punto Cero*, 9(8), 69-74. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v09n08/v09n08a12.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo*. Curso 2020-2021. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ae456755-1f2e-48be-94d4-4e13ab204e8b/notaresumen21.pdf>

- Muguirra, A. (s.f.). Tipos de muestreo: Cuáles son y en qué consisten. *QuestionPro*.  
[https://www.questionpro.com/blog/es/tipos-de-muestreo-para-investigaciones-sociales/#tipos\\_muestreo\\_no\\_probabilistico](https://www.questionpro.com/blog/es/tipos-de-muestreo-para-investigaciones-sociales/#tipos_muestreo_no_probabilistico)
- Muguirra, A. (s.f.). Diferencia entre investigación cualitativa y cuantitativa. *QuestionPro*.  
<https://www.questionpro.com/blog/es/diferencia-investigacion-cualitativa-y-cuantitativa/>
- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M.D. Hurtado, y F.J. Soto (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp. 1-24). Consejería de Educación, Formación y Empleo de Murcia.
- Navarrete, I. y Angenscheidt, L. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243.  
<https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 161, de 3 del julio de 2010.  
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2010/07/02/861>
- Rodríguez, A., Gallego, J. L., Navarro, A. y Caurcel, M. J. (2020). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 20(1), 1-13.  
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Rodríguez, L. A. y Huaire, E. J. (2014). *Repensando la psicología educativa en la sociedad del conocimiento*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle Escuela de Posgrado.
- Sanhueza, S., Granada, M. y Bravo, L. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 884-899.  
<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300013>
- Sevilla, D. E., Martín, M. J. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales.

*Innovación Educativa*, 18(78), 115-142.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>

- Sisto, M., Pérez, M. C., Gázquez, J. J. y Molero, M. M. (2020). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237. <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>
- Solís, P. y Arroyo, D. (2022). Actitudes docentes hacia alumnos con discapacidad, punto de partida para la educación inclusiva: una perspectiva de sexo, edad y experiencia previa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(30), 72-81. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8211527.pdf>
- Solís, P., Pedrosa, I. y Mateos, L. M. (2019). Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad. *Cultura y Educación*, 31(3), 576-608. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630955>
- Souto, C. (2021). La evolución de las políticas educativas: de la integración a la inclusión. *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, (1), 406-439. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37713>
- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230792007>
- Tárraga, R., Grau, C. y Peirat, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>
- Tárraga, R., Vélez, X., Pastor, G. y Fernández, M. I. (2020). Las actitudes del profesorado de Educación Primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229504>

Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>

Universidad de Granada. (2015). *Estructura del trabajo*. <https://masteres.ugr.es/sites/master/mara/public/inline-files/2015-Trabajos-de-Investigacion.pdf>

Verdugo, M. A., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con discapacidad*. Ministerio de Asuntos Sociales de Madrid. Instituto Nacional de Servicios Sociales.