

Análisis de la formación docente en inclusión educativa en una muestra de maestros de Educación Infantil de Extremadura.

Analysis of teacher training in educational inclusion in a sample of Early Childhood Education teachers in Extremadura.

Carmen Galán-Arroyo

Universidad de Extremadura, España
mamengalana@unex.es

<https://orcid.org/0000-0001-8750-0267>

Jorge Rojo Ramos

Universidad de Extremadura, España
jorgerr@unex.es

<https://orcid.org/0000-0002-6542-7828>

Fecha de Recepción: 12 de octubre de 2023

Fecha de Aceptación: 22 de noviembre de 2023

Fecha de Publicación: 29 de diciembre de 2023

Financiamiento:

La investigación fue autofinanciada por los autores.

Conflictos de interés:

Los autores declaran no presentar conflicto de interés.

Correspondencia:

Nombres y Apellidos: Carmen Galán-Arroyo

Correo electrónico: mamengalana@unex.es

Dirección postal: Av. de la Universidad, s/n, Norte, 10003 Cáceres, España

Resumen:

La educación inclusiva se ha convertido en uno de los actuales retos del panorama nacional e internacional, convirtiendo al profesorado en una pieza esencial para poder lograr una plena inclusión. El objetivo de este estudio es el de conocer la preparación y las necesidades de formación del profesorado de educación infantil y conocer si existen diferencias en cuanto a la edad o los años de experiencia. Para llevar a cabo el estudio un total de 221 profesores de educación infantil respondieron a tres cuestiones dicotómicas sobre su percepción en cuanto a la formación recibida, y al cuestionario CEFI-R. Los resultados de este estudio sugieren que existen diferencias significativas dependiendo de la edad y los años de experiencia de los docentes en dos de las dimensiones, así como una mejor concepción de la diversidad y metodología por parte de los profesores que habían llevado a cabo cursos de formación continua en educación inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva, educación infantil, formación inicial, formación permanente

Abstract:

Inclusive education has become one of the current challenges on the national and international scene, making teachers an essential element in achieving full inclusion. The aim of this study is to find out the preparation and training needs of early childhood education teachers and to find out if there are differences in terms of age or years of experience. To carry out the study, a total of 221 early childhood teachers answered three dichotomous questions about their perception of their training and the CEFI-R questionnaire. The results of this study suggest that there are significant differences depending on teachers' age and years of experience in two of the dimensions, as well as a better conception of diversity and methodology by teachers who had taken in-service training courses in inclusive education.

Key Words: early childhood education, inclusive education, initial training, in-service training

1. Introducción

La atención a la diversidad es contemplada como el conjunto de medidas para dar y adaptar las respuestas educativas necesarias a las diferentes características y condiciones del alumnado (Goig Martínez, Martínez Sánchez, González González, y García Llamas, 2020) buscar alguna más actual. De este modo, se presenta un nuevo desafío para que las instituciones educativas puedan dar respuesta a la creciente y afectada heterogeneidad que los docentes encuentran en las aulas y en la sociedad, fomentando así la creación de un nuevo rol por parte del profesorado que tendrá que hacer frente a las nuevas exigencias sociales (Domínguez Alonso, López Castedo, y Vázquez Varela, 2016; Durán Gisbert y Climent, 2017). Se debe asumir la educación inclusiva como uno de los principios que deben estar presentes en las aulas, generando el deber de promover y proporcionar que todos los alumnos partan de una educación que cumplan los principios de equidad, integración y normalización (Ismiatun y Atika, 2020; Montero Caro, 2021; Simón Rueda, Echeita, y Sandoval Mena, 2018). La importancia de la educación inclusiva, desde la etapa de educación infantil, toma prioridad en declaraciones internacionales y desde diferentes organizaciones con el afán de proveer al alumnado de una educación que le otorgue oportunidades dentro de su contexto personal y social (Mundial y UNICEF, 2016; Unesco, 2020). Por todo ello, se debe buscar una educación global en la que la discriminación hacia la inclusión pase a un segundo plano, eliminando de los sistemas educativos todos los procesos que discriminen a cualquier alumno por su clase social o casuística personal (Ainscow, 2014).

De este modo el profesorado pasará a desempeñar un rol trascendente como agente de cambio y eliminador de barreras, y para ello será necesario dar la importancia que requiere la formación inicial y permanente en cuanto al desempeño profesional del docente (Durán Gisbert y Climent, 2017; Gonzalez-Gil, Martín-Pastor, y Castro, 2019). Es así como la formación inicial que se recibe en la etapa universitaria se convierte en uno de los aspectos más relevantes, ya que, gracias a esta, se origina una mejora en la concepción de diversidad de los docentes y en la elección e implementación de una metodología que permite adaptarse a las diferentes capacidades de su alumnado de manera más eficiente (Colmenero Ruiz, Pantoja Vallejo, y Pegalajar Palomino, 2015; Fernández Batanero y Benítez Jaén, 2016; U. Sharma y Jacobs, 2016). Se puede apreciar como la formación inicial en educación inclusiva en España se está viendo incrementada (Echeita, 2021), pero todavía queda mucho trabajo por hacer en este ámbito y será necesario revisar el currículum educativo de las universidades que forman a futuros docentes

para incluir más contenido que tengan que ver con la educación inclusiva y la discriminación social para poder atender al alumnado en cualquier contexto (Leicht, Heiss, y Byun, 2018). Por otro lado, a pesar de la relevancia que va tomando la formación sobre educación inclusiva en la formación inicial de los docentes, no se está teniendo la consideración suficiente con la educación inclusiva en el apartado de la formación permanente del profesorado (Angenscheidt Bidegain y Navarrete Antola, 2017; Arnaiz-Sánchez, Frutos, García, y Rodríguez, 2021; Loo-Aldás y Aucapiña-Sandoval, 2020). Esta situación con la formación permanente activo ha de sumarse a la baja participación por parte del profesorado activo en cursos de desarrollo profesional ((INEE), 2018). Por tanto, será necesaria una mejora y una mayor provisión a todos los docentes y futuros docentes en su formación para la atención a la diversidad, ya que los profesores que no consideran tener los conocimientos necesarios para afrontar un problema se sienten más desmotivados que aquellos que se perciben con alta autoeficacia y muestran ser profesores que utilizan métodos más novedosos y se sienten bien realizando esfuerzos que les ayuden a conseguir los objetivos que se hayan establecido (Murillo Parra, Ramos Estrada, García Cedillo, y Sotelo Castillo, 2019).

La importancia en cualquier etapa educativa de la educación inclusiva y de la atención a la diversidad está bastante estudiada, pero en la etapa de educación infantil se presenta como uno de los puntos más relevantes (Zabeli y Gjelaj, 2020). En esta etapa, la atención a la diversidad se puede entender como uno de los pilares sobre los que mantener el proceso de cambio hacia una educación sin barreras y para todos que marcará el camino de la calidad educativa (Booth y Ainscow, 2011). Uno de los beneficios que reporta la interacción entre niños en la etapa de infantil con o sin necesidades especiales, reporta datos positivos en algunos aspectos de su desarrollo (Lawrence, Smith, y Banerjee, 2016). De esta manera, nos encontramos ante un gran desafío cuando hablamos de la inclusión educativa en la etapa de educación infantil, ya que hay una evidente falta de recursos, humanos y materiales para dar respuesta a las necesidades que nos plantea la inclusión, así como una dificultad para evaluar e identificar las necesidades de cada alumno (A. Sharma, 2015).

De este modo, será necesario comenzar por conocer las necesidades que existen en el contexto antes de aplicar prácticas que no estén relacionadas con ello para un buen desarrollo como escuela inclusiva (Arnaiz Sánchez y López Gómez, 2016). Por ello por este estudio tendrá por objetivo analizar las percepciones y necesidades de formación de los docentes de educación infantil en cuanto a educación inclusiva y conocer si existe alguna diferencia entre los docentes más jóvenes y los más

longevos.

2. Materiales y métodos

2.1. Participantes

La muestra se seleccionó utilizando la técnica basada en el muestreo por conveniencia (Salkind, 1999) y estuvo compuesta por 221 maestros activos del segundo ciclo de Educación Infantil pertenecientes a colegios públicos de Extremadura.

2.2. Procedimiento

Todos los procedimientos se realizaron de acuerdo con la Declaración de Helsinki y Singapur. El estudio se llevó a cabo entre los meses de enero de 2021 y marzo de 2021. Para acceder al directorio de centros educativos públicos de Educación Infantil de Extremadura, se accedió a la base de datos pública perteneciente a la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura. Se recogieron todos los correos electrónicos de los centros que cumplieran con el criterio de inclusión de impartir las enseñanzas de Educación Infantil y se envió un email dirigido a los maestros de Educación Infantil informando del objeto del estudio, del consentimiento informado y el enlace URL de acceso al cuestionario. Para aumentar la tasa de respuesta, se procedió a contactar telefónicamente con los centros para informar acerca del envío del correo electrónico y se solicitó colaboración para que se hiciese llegar a los maestros especialistas en Educación Infantil.

El cuestionario se administró utilizando la herramienta Google Forms y estuvo compuesto de un cuestionario sociodemográfico, de tres preguntas dicotómicas acerca de la formación inicial y continua en inclusión educativa y del CEFI-R. El tiempo medio necesario para contestar al cuestionario fue de diez minutos.

Todos los datos fueron recogidos y tratados de forma anónima. El estudio fue aprobado por el comité de bioética y seguridad de la Universidad de Extremadura (código de protocolo: 186/2021).

2.3. Instrumentos

Cuestionario Sociodemográfico: Estuvo compuesto por cinco preguntas sociodemográficas: sexo, edad, años de experiencia, tipo de plaza y provincia del centro educativo.

Percepción de los maestros sobre su preparación en Inclusión: A continuación del cuestionario sociodemográfico, se preguntó a los participantes acerca de su formación inicial (1) y continua (2 y 3) a partir de las siguientes cuestiones dicotómicas: 1) Mi formación en la Universidad me preparó para responder a la diversidad de necesidades de mis alumnos; 2) La formación permanente a lo largo de estos años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mis alumnos; 3) Si me ofrecieran cursos de formación al respecto, asistiría a ellos.

Estas preguntas fueron diseñadas para comparar las dimensiones del CEFI-R en función de la respuesta obtenida en cada una de estas cuestiones.

Se utilizó el cuestionario para la Evaluación de la Preparación Docente para la Inclusión CEFI-R (González-Gil, Martín-Pastor, Orgaz Baz, y Poy

Castro, 2019). Este instrumento se compone de 19 ítem distribuidos en cinco cuatro dimensiones. Todos los ítems indirectos fueron invertidos. La dimensión 1 “Concepción de la diversidad” tiene como objetivo analizar las creencias sobre el concepto de diversidad, lugar y forma de escolarización de los alumnos y política educativa sobre diversidad y se compone de cinco ítems. La dimensión 2 “Metodología” analiza aspectos relacionados con el desarrollo y diseño de un currículum inclusivo y se compone de cinco ítems. La dimensión 3 “Apoyos” evalúa la concepción y el papel del docente de apoyo y se compone de cuatro ítems. Por último, la dimensión 4 “Participación de la comunidad”, mide la colaboración de los actores educativos y se compone de cinco ítems. Las respuestas a los ítems utilizan una escala Likert 1-4, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo. Los autores reportaron un valor de confiabilidad basados en el alfa de Cronbach de 0.79, considerado como satisfactorio (Nunnally y Bernstein, 1994).

2.4. Análisis estadístico

Los datos fueron analizados utilizando el programa estadístico para ciencias sociales SPSS en su versión 23 para Mac. En primer lugar, se analizó si la distribución de los datos cumplía con el supuesto de normalidad utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la cual indicó que no se cumplía con tal supuesto. Por ello, se decidió utilizar pruebas no paramétricas.

Para analizar las diferencias entre las respuestas a las preguntas dicotómicas y las dimensiones del CEFI-R, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney. La prueba Rho de Spearman fue utilizada para explorar la asociación entre las dimensiones del CEFI-R y las variables edad y años de experiencia. Se fijó el nivel de significancia de $p < 0.05$. El alfa de Cronbach se utilizó para calcular la fiabilidad para cada dimensión del CEFI-R. Las variables continuas se presentaron como mediana y rango intercuartílico, exceptuando en la tabla 4 que se presentan también como media y desviación estándar para facilitar la lectura de los resultados. Las variables categóricas se presentan como número y porcentajes.

3. Resultados

3.1. Caracterización de la muestra

La tabla 1 muestra la caracterización de la muestra compuesta por 221 maestros especialistas en Educación Infantil en activo en centros públicos de Extremadura.

Tabla 1.
Caracterización de la muestra (N=221).

| Variable | Categoría | N | % |
|---------------|--------------------|-----|------|
| Sexo | Hombres | 16 | 7.2 |
| | Mujeres | 205 | 92.8 |
| Edad | Menos de 30 años | 39 | 17.6 |
| | Entre 31 y 40 años | 63 | 28.5 |
| | Entre 41 y 50 años | 69 | 31.2 |
| | Más de 50 años | 50 | 22.6 |
| Tipo de plaza | Interino | 137 | 32,6 |
| | Funcionario | 283 | 67.4 |
| Provincia | Cáceres | 35 | 15.8 |
| | Badajoz | 186 | 84.2 |

| Variable | Me | IQR |
|---------------------|----|-----|
| Años de experiencia | 15 | 20 |

N: número; %: porcentaje; De: Desviación estándar; IQR: rango intercuáartilico; Me: Mediana

3.2. Respuesta a las preguntas dicotómicas acerca de la formación inicial/continua en inclusión.

La tabla 2 muestra la distribución de frecuencias de las respuestas a las tres preguntas dicotómicas dirigidas a conocer la percepción acerca de la formación inicial y continua en inclusión educativa. Se observe que la mayoría de los maestros (70.1%) consideraban que su formación inicial no los había preparado para responder a la diversidad de sus alumnos, aunque estiman que la formación permanente a lo largo de los años si los había preparado para responder a la diversidad de las necesidades de sus alumnos. Además, se destaca que el 96.4% de los maestros, asistiría a cursos de formación destinados a la educación inclusiva.

Tabla 2.
Frecuencias y porcentajes de las preguntas dicotómicas referidas a la formación inicial y continua de los maestros.

| Preguntas dicotómicas | SÍ | NO |
|--|---------------|------------|
| | N (%) | N (%) |
| 1. Mi formación en la Universidad me preparó para responder a la diversidad de necesidades de mis alumnos. | 66 (29.9) | 155 (70.1) |
| 2. La formación permanente a lo largo de estos años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mis alumnos | 171 (77.4) | 50 (22.6) |

| | | |
|---|---------------|---------|
| 3. Si me ofrecieran cursos de formación al respecto, asistiría a ellos. | 213 (96.4) | 8 (3.6) |
|---|---------------|---------|

La tabla 3 muestra la distribución de frecuencias y diferencias halladas en cada una de las dimensiones del CEFI-R en función de las respuestas a las tres preguntas dicotómicas sobre la formación inicial y continua en inclusión educativa. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones 1 “Concepción de la diversidad” y 2 “metodología” en función de las respuestas a la pregunta 2 “La formación permanente a lo largo de estos años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mis alumnos”, puntuando más alto en las dos dimensiones aquellos maestros que contestaron afirmativamente a la pregunta dicotómica. Para analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas se utilizó la prueba U de Mann-Whitney.

Tabla 3.

Análisis de las diferencias de cada una de las dimensiones del CEFI-R en función de las respuestas a las preguntas dicotómicas.

| Dimensiones | Pregunta 1 | | | Pregunta 2 | | | Pregunta 3 | | |
|-------------------------------|--------------|--------------|-----------|--------------|--------------|--------|--------------|--------------|-----------|
| | Sí | No | p | Sí | No | p | Sí | No | p |
| 1. | | | | | | | | | |
| Concepción de la diversidad | 3.4 (0.8) | 3.2 (1.2) | 0.06 5 | 3.4 (1) | 3 (1.4) | 0.004* | 3.2 (1) | 3.2 (1.9) | 0.51 3 |
| 2. | | | | | | | | | |
| Metodología | 3.4 (1.6) | 3 (1) | 0.99 8 | 3.2 (1) | 3 (1.2) | 0.002* | 3 (1.1) | 3.3 (1.4) | 0.48 1 |
| 3. | | | | | | | | | |
| Apoyos | 2.4 (1) | 2.4 (0.8) | 0.62 6 | 2.6 (0.8) | 2.4 (1.2) | 0.183 | 2.6 (0.8) | 2.6 (1) | 0.40 0 |
| 4. | | | | | | | | | |
| Participación de la comunidad | 3.8 (1) | 3.8 (0.6) | 0.72 8 | 3.8 (0.8) | 3.8 (0.8) | 0.395 | 3.8 (0.8) | 3.6 (0.6) | 0.72 5 |

Me = mediana; IQR = Rango intercuartílico. Cada puntuación obtenida está basada en una escala likert (1-4) siendo 1 totalmente en desacuerdo y 4 totalmente de acuerdo. *diferencias significativas para $p < 0.05$; **diferencias significativas para $p < 0.001$

3.3. Dimensiones del CEFI-R

Las puntuaciones obtenidas en cada una de las cuatro dimensiones del CEFI-R (Concepción de la diversidad, metodología, apoyos y participación de la comunidad) se presentan como media, mediana, desviación típica y rango intercuartílico en la tabla 4. Los maestros de Educación Infantil puntuaron más alto en la dimensión “Participación de la comunidad” y más bajo en la de “Apoyos”.

Tabla 4.

Análisis descriptivo de las dimensiones del CEFI-R.

| Dimensiones | m (De) | Me (IQR) |
|----------------------------------|---------------|-----------------|
| 1. Concepción de la Diversidad | 3.08 (0.74) | 3.2 (1) |
| 2. Metodología | 3.00 (0.80) | 3 (1) |
| 3. Apoyos | 2.3 (0.62) | 2.6 (0.8) |
| 4. Participación de la comunidad | 3.45 (0.83) | 3.8 (0.8) |

m=valor medio; De= desviación estándar; Me=mediana; IQR=rango intercuartílico. La puntuación obtenida está basada en una escala likert (1-4) siendo: 1 “totalmente en desacuerdo”; 2 “Parcialmente en desacuerdo”; 3 “Parcialmente de acuerdo”; 4 “Totalmente de acuerdo”

La correlación entre las dimensiones del CEFI-R y las variables edad y años de experiencia se analizó empleando la prueba rho de Spearman. Se encontraron asociaciones medias e inversas en las dimensiones “apoyos” y “participación de la comunidad” tanto en función de la edad como de los años de experiencia.

Tabla 5.

Correlación entre las dimensiones del CEFI-R y las variables edad y años de experiencia.

| Dimensiones | Edad ρ (p) | Años de experiencia ρ (p) |
|----------------------------------|-----------------------------------|--|
| 1) Concepción de la diversidad | -0.01 (0.942) | -0.05 (0.402) |
| 2) Metodología | -0.07 (0.294) | -0.06 (0.333) |
| 3) Apoyos | -0.25 (<0.001**) | -0.29 (<0.001**) |
| 4) Participación de la comunidad | -0.16 (0.016*) | -0.15 (0.020*) |

La correlación es significativa en ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$. Cada puntuación obtenida en las dimensiones está basada en una escala Likert (1-4), siendo: 1 “Muy en desacuerdo”, 2 “Parcialmente en desacuerdo”, 3 “Parcialmente de acuerdo” y 4 “Muy de acuerdo”.

Finalmente, se calculó la fiabilidad para cada una de las dimensiones empleando el Alfa de Cronbach cuyos valores fueron: $\alpha_1=0.82$; $\alpha_2=0.94$; $\alpha_3=0.80$; $\alpha_4=0.95$. Se obtuvieron valores satisfactorios en las dimensiones “concepción de la diversidad” y “apoyos” y excelentes en las dimensiones “metodología” y “participación de la comunidad” de acuerdo con Nunally y Bernstein (1994).

4. Discusión

Este estudio se llevó a cabo para poder conocer la situación actual, en cuanto a la percepción la preparación para atender a la diversidad por parte del profesorado de educación infantil de Extremadura y comprobar si existía una correlación entre las dimensiones del cuestionario con respecto a la edad y los años de experiencia docente. Para poder llevar el estudio a cabo, se recurrió al cuestionario validado CEFI-R (González-Gil et al., 2019) junto a tres preguntas dicotómicas relacionadas con la formación inicial y permanente recibida en cuestiones de educación inclusiva.

Los principales resultados encontrados en este estudio han sido las correlaciones inversas entre las dimensiones del cuestionario CEFI-R y las variables edad y años de experiencia, siendo significativas, en ambos casos, en las dimensiones “Apoyos” y “Participación de la comunidad”.

Para interpretar los resultados de las correlaciones se han utilizado los valores determinados por (Mondragón Barrera, 2014), donde: 0.00, no hay correlación; 0.01 a 0.10, correlación débil; 0.11 a 0.50, correlación media; 0.51 a 0.75, correlación considerable; 0.76 a 0.90, correlación muy fuerte; y 0.91 a 1.00, correlación perfecta. De este modo, se han encontrado correlaciones significativas medias e inversas entre la dimensión “Apoyos” y la edad de los participantes ($r = -0.25$), y años de experiencia ($r = -0.29$), haciendo ver que a más edad y mayor experiencia, menor es el resultado obtenido en esta dimensión que trata de qué manera el profesorado interpreta el rol del profesor de apoyo, la importancia del trabajo en conjunto con el profesor de apoyo y la interpretación del apoyo educativo (Azorín y Ainscow, 2020; Gonzalez-Gil et al., 2019). Se han encontrado, también, correlaciones significativas medias e inversas entre la dimensión “Participación de la comunidad” y la edad ($r = -0.16$), y años de experiencia ($r = -0.15$), se debe entender esta dimensión como el grado de participación que existe por parte de la comunidad del contexto del centro educativo, así como la involucración de todo el profesorado en cuanto a la educación inclusiva (Domínguez Rodríguez, 2018). Por otro lado, se han encontrado correlaciones inversas débiles en cuanto a las dimensiones “Concepción de la diversidad” y “Metodología” con respecto a la edad y los años de experiencia de los participantes, revelando que los profesores más jóvenes poseen una mejor concepción de diversidad que los más mayores y experimentados y coincidiendo con lo mostrado en otros estudios (Boyle, Topping, y Jindal-Snape, 2013; Forlin, Cedillo, Romero-Contreras, Fletcher, y Rodríguez Hernández, 2010; Schmidt y Vrhovnik, 2015). Estos resultados son similares a los obtenidos en algunos estudios (Boyle et al., 2013; Forlin, 2006; Garzón Castro, Calvo Álvarez, y Orgaz Baz, 2016; Schmidt y Vrhovnik, 2015; Sevilla Santo, Martín Pavón, y Río, 2018), en los que en los que existía una correlación inversa en cuanto a la edad y los años de

experiencia.

Con respecto a las preguntas dicotómicas se ha encontrado una percepción por parte del 70.1% del profesorado de no haber recibido, durante su formación inicial, la preparación necesaria que le permitiera responder a la diversidad en el aula, por lo que se debe estudiar qué está fallando en la formación inicial recibida por el profesorado antes de dar respuestas educativas para que estos puedan ejercer de la mejor manera su profesión (Domínguez Alonso, López Castedo, Pino Juste, y Vázquez Varela, 2015; Torres y Fernández, 2015). Por otro lado, se puede ver que los profesores han recurrido a cursos de formación a lo largo de sus años como docentes para poder dar respuesta a estas necesidades, el 77.4% de los participantes en este estudio creen haber obtenido herramientas para ello, y junto a que el 96.4% de los profesores estaría dispuestos a asistir a cursos específicos en materia de inclusión. Se observa una buena actitud por su parte para afrontar los nuevos retos que tienen por delante, pese a no sentirse completamente formados (Abellán Hernández y Sáez Gallego, 2020). En el análisis realizado entre las cuestiones dicotómicas y las dimensiones de CEFI-R, se ha obtenido un resultado significativo entre los profesores que han realizado cursos de formación continua en materia de inclusión y los que no, obteniendo los docentes que sí los han cursado mejores resultados en las dimensiones “Concepción de la diversidad” y “Metodología”, esto hace ver que la formación continua del profesorado puede servir de vía para una mayor equidad y que esta mejora la práctica docente (Escudero, González, y Rodríguez, 2013), así como que la forma de ejercer, no dependerá tan solo de la formación inicial, sino de calidad y de lo cualificados que estén los docentes en todo momento para dar respuesta a las necesidades educativas (Echeita, 2013; Fernández-Blázquez y Echeita Sarrionandia, 2021).

Por último, el análisis descriptivo de las dimensiones viene a aportar los siguientes resultados: En la dimensión 1 “Concepción de la diversidad” se ha obtenido una mediana ($Me=3.2$) de los 4 posibles puntos, este resultado va en línea con resultados obtenidos en otros estudios (García y González, 2021; Rojo-Ramos, Manzano-Redondo, Barrios-Fernandez, Garcia-Gordillo, y Adsuar, 2021; U. Sharma, Aiello, Pace, Round, y Subban, 2018; Tuncay y Kizilaslan, 2022) en los que los participantes obtienen buenas puntuaciones en cuanto al concepto de diversidad. La dimensión 2 “Metodología”, arroja una ($Me=3$), similares resultados a los encontrados en estudios con futuros docentes y profesorado especialista y no especialista, en ambos casos se obtuvo ($Me=3$) en el mismo cuestionario (Rojo-Ramos et al., 2020; Rojo-Ramos et al., 2021). La tercera dimensión “Apoyos” es la que peor puntuación obtiene ($Me=2.6$), es un resultado similar al obtenido en (Rojo-Ramos et al., 2021) y ambos resultados son superados en otro

estudio realizado con futuros docentes en el que se obtuvo (Me=3) (Rojo-Ramos et al., 2020), indicando una posible mejora en la formación inicial. Este resultado con respecto a la interpretación de los apoyos es preocupante debido a la importancia que existe en el trabajo conjunto que pueden hacer los tutores y los profesores de apoyo para dar una educación más completa (Perlado Lamo de Espinosa, Muñoz Martínez, y Torrego Seijo, 2019). La última dimensión “Participación de la comunidad” muestra los mejores resultados del estudio (Me=3.8), haciendo ver que se está avanzando en el proceso de incluir a toda la comunidad y hacer sentir partícipes de la misma a todas las personas pertenecientes a ella con el fin de lograr los principios de equidad y justicia (Arnaiz Sánchez y López Gómez, 2016).

Realizar este tipo de estudios servirán para poder analizar el contexto educativo con el afán de poder proponer mejoras a los organismos que rigen sobre educación, como puede ser la de mejorar la formación inicial y continua para el profesorado en educación inclusiva. El estudio contó con algunas limitaciones como un tamaño de la muestra limitado y llevado a cabo, tan solo, en la Comunidad Autónoma de Extremadura, del mismo modo se debe comentar el alto porcentaje de mujeres que imparten docencia en educación infantil frente a los hombres. Por ello se sugieren futuras líneas de investigación en las que poder aumentar la muestra para poder hallar mayores diferencias significativas, si las hubiera y poder las necesidades de formación en inclusión a nivel nacional.

5. Conclusiones

En el presente estudio se han encontrado correlaciones significativas medias e inversas entre las dimensiones “Apoyos” y “Participación de la comunidad” y las variables edad y años de experiencia de los profesores de educación infantil que han participado, obteniendo, de este modo, que los profesores más longevos y con más años de experiencia puntúan más bajo que los más jóvenes y con menos años de experiencia como docentes.

Referencias bibliográficas

- (INEE), I. N. d. E. (2018). *Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Retrieved from Madrid:
- Abellán Hernández, J., y Sáez Gallego, N. M. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educacion*.
- Ainscow, M. (2014). Strugglin for Equity in Education: The legacy of Salamanca. In F. Kiuppis y R. S. Hausstatter (Eds.), *Inclusive Education Twenty Years after Salamanca* (pp. 41-56). New York, NY, USA.
- Angenscheidt Bidegain, L., y Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 233-243. doi:10.22235/cp.v11i2.1500
- Arnaiz-Sánchez, P., Frutos, A. E., García, S. A., y Rodríguez, R. d. H. (2021). Teacher training for the construction of classrooms open to inclusion. *Revista de Educacion*, 2021(393), 37-67. doi:10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485
- Arnaiz Sánchez, P., y López Gómez, R. (2016). Análisis del contexto escolar en la etapa de Educación Infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *Ensayos : revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*. 2016, vol. 31, n. 2 ; p. 41-56. doi:10.18239/ensayos.v31i2.1002
- Azorín, C., y Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76. doi:10.1080/13603116.2018.1450900
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion : developing learning and participation in schools*: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Boyle, C., Topping, K., y Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, 19(5), 527-542. doi:10.1080/13540602.2013.827361
- Colmenero Ruiz, M. J., Pantoja Vallejo, A., y Pegalajar Palomino, M. d. C. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educacion*. doi:https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42616
- Domínguez Alonso, J., López Castedo, A., Pino Juste, M. R., y Vázquez Varela, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 31-31. doi:10.21814/rpe.7749
- Domínguez Alonso, J., López Castedo, A., y Vázquez Varela, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44(2), 70-76. doi:10.1016/j.aula.2016.03.002
- Domínguez Rodríguez, F. J. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje. *ESPIRAL. CUADERNOS DEL PROFESORADO*, 11(22), 28-39. doi:10.25115/ecp.v11i22.1915
- Durán Gisbert, D., y Climent, G. G. (2017). *La formación del profesorado para la educación enclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad Teacher training for Enclus education: a process of professional development and school improvement to meet diversity*. Retrieved from <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exlusión Educatioiva. De Nuevo "Voz y Quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 11, 99-111. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10486/661466>

- Echeita, G. (2021). The education of students with special educational needs at LOMLOE. *Avances En Supervisión Educativa*. doi:10.23824/ase.v0i35.721
- Escudero, J. M., González, M. T., y Rodríguez, M. J. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), 206-234. doi: <http://dx.doi.org/10.447/remie.2013.014>
- Fernández-Blázquez, M. L., y Echeita Sarrionandia, G. (2021). Desafíos sociales y educación inclusiva. *Acción y Reflexión Educativa*(46), 80-106. doi:10.48204/j.are.n46a4
- Fernández Batanero, J. M., y Benítez Jaén, A. M. (2016). Respuesta educativa de los centros escolares ante alumnado con Síndrome de Down: percepciones familiares y docentes. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*.
- Forlin, C. (2006). Inclusive education in Australia ten years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 265-277. doi:10.1007/BF03173415
- Forlin, C., Cedillo, I. G., Romero-Contreras, S., Fletcher, T., y Rodríguez Hernández, H. J. (2010). Inclusion in Mexico: ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723-739. doi:10.1080/13603111003778569
- García, P. S., y González, V. B. (2021). Actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*(39), 7-12.
- Garzón Castro, P., Calvo Álvarez, M. I., y Orgaz Baz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado Inclusive education. Attitudes and strategies of teachers. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45. doi:10.5569/2340
- Goig Martínez, R., Martínez Sánchez, I., González González, D., y García Llamas, J. L. (2020). Strategies for Attention to Diversity: Perceptions of Secondary School Teaching Staff. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3840. doi:<https://doi.org/10.3390/ijerph17113840>
- Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Castro, R. P. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. doi:<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Orgaz Baz, B., y Poy Castro, R. (2019). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: the CEFI-R. *Aula Abierta*, 48(2), 229-238. doi:10.17811/rifie.48.2.2019.229-238
- Ismiatun, A. N., y Atika, A. R. (2020). *Facing the Challenges of Inclusive Education in Early Childhood Education*. Paper presented at the PROCEEDINGS OF THE INTERNATIONAL CONFERENCE ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND PARENTING 2019 (ECEP 2019).
- Lawrence, S. M., Smith, S., y Banerjee, R. (2016). Preschool inclusion: Key findings from research and implications for policy. doi:<https://doi.org/10.7916/D8571C1C>
- Leicht, A., Heiss, J., y Byun, W. J. (2018). *Issues and trends in education for sustainable development* (Vol. 5): UNESCO publishing.
- Loor-Aldás, M. d. R., y Aucapiña-Sandoval, S. E. (2020). Percepciones de los docentes hacia las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 5(8), 1056-1078. doi:10.23857/pc.v5i8.1644

- Mondragón Barrera, M. A. (2014). USO DE LA CORRELACIÓN DE SPEARMAN EN UN ESTUDIO DE INTERVENCIÓN EN FISIOTERAPIA. *Movimiento Científico*, 8(1), 98-104. doi:10.33881/2011-7191.mct.08111
- Montero Caro, M. D. (2021). Educación, Gobierno Abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. *Revista de Educación y Derecho*(23). doi:10.1344/REYD2021.23.34443
- Mundial, G. B., y UNICEF. (2016). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. Retrieved from
- Murillo Parra, L. D., Ramos Estrada, D. Y., García Cedillo, I., y Sotelo Castillo, M. A. (2019). Estrategias educativas inclusivas y su relación con la autoeficacia de docentes en formación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 25-25. doi:10.15517/aie.v20i1.40060
- Nunnally, J., y Bernstein, I. (1994). Elements of statistical description and estimation. *Psychometric theory*, 3(127).
- Perlado Lamo de Espinosa, I., Muñoz Martínez, Y., y Torrego Seijo, J. C. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 128-151. doi:10.30827/profesorado.v23i4.9468
- Rojo-Ramos, J., Ferrera-Granados, C., Fernández-Guerrero, M., Manzano-Redondo, F., Garcia-Gordillo, M. Á., Polero, P., y Adsuar, J. C. (2020). A Descriptive Study on the Training and Attitude of Future Teachers towards Educational Inclusion. *Sustainability*, 12(19), 8028-8028. doi:10.3390/su12198028
- Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Barrios-Fernandez, S., Garcia-Gordillo, M. A., y Adsuar, J. C. (2021). A Descriptive Study of Specialist and Non-Specialist Teachers' Preparation towards Educational Inclusion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7428-7428. doi:10.3390/ijerph18147428
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación: Pearson Education*.
- Schmidt, M., y Vrhovnik, K. (2015). *Attitudes of Teachers Towards the Inclusion of Children With Special Needs in Primary and Secondary Schools*. Retrieved from
- Sevilla Santo, E. D., Martín Pavón, J., y Río, J. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Instituto Politécnico Nacional*, 18, 115-141.
- Sharma, A. (2015). Perspectives on inclusive education with reference to United Nations. *Universal Journal of Educational Research*, 3(5), 317-321. doi:DOI: 10.13189/ujer.2015.030502
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P., y Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446. doi:<https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>
- Sharma, U., y Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. doi:<https://doi-org.ezproxy.unex.es/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Simón Rueda, C., Echeita, G., y Sandoval Mena, M. (2018). La incorporación de la voz del alumnado a la 'Lesson Study' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 30(1), 215-225. doi:<https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- Torres, J. A., y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de

las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-177.

doi:10.6018/reifop.18.1.214391

Tuncay, A. A., y Kizilaslan, A. (2022). Pre-service teachers' sentiments, attitudes and concerns about inclusive education in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 309-322.

doi:<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1873524>

Unesco. (2020). *Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. París: UNESCO.

Zabeli, N., y Gjelij, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1), 1791560.

doi:<https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1791560>

**REVISTA
INCLUSIONES**
REVISTA DE HUMANIDADES M.R.
Y CIENCIAS SOCIALES

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.