



LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
PROYECTO DE REVISIÓN TEÓRICA**

MARTA AFONSO GARCÍA

alu0101424897@ull.edu.es

TUTOR: DANIEL ÁLVAREZ DURÁN

dalvarez@ull.edu.es

CONVOCATORIA: MAYO

CURSO 2023/2024

GRADO MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL

ÍNDICE

1. RESUMEN	3
1.1. ABSTRACT	3
2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	4
3. MARCO TEÓRICO	4
3.1. MARCO NORMATIVO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESPAÑA	4
3.2. CONCEPTO DE NEAE Y NEE	10
3.3. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CURRÍCULO DE CANARIAS	10
3.4. LA INCLUSIÓN EN LAS AULAS	11
4. OBJETIVOS	12
5. METODOLOGÍA	13
6. RESULTADOS	15
6.1. PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS ANALIZADOS	17
6.2. VARIABLES DE RELACIÓN DE LOS ARTÍCULOS	18
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	23
7.1. PRINCIPALES DIFICULTADES ENCONTRADAS	25
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	27
9. ANEXOS	30
ANEXO 1. RESUMEN DE LOS DISTINTOS ARTÍCULOS UTILIZADOS	30
A. Competencias asociadas a la Atención a la diversidad y la inclusión: perspectiva del profesorado de Educación Infantil.	30
B. Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en educación infantil y primaria.	31
C. Prácticas de aula de los profesionales de pedagogía terapéutica para atender a la diversidad: hacia un enfoque inclusivo.	32
D. Análisis de la formación docente en inclusión educativa en una muestra de maestros de Educación Infantil de Extremadura.	33

1. RESUMEN

La atención a la diversidad y la inclusión educativa han supuesto un reto para el sector educativo de nuestro país. Es por ello por lo que el presente trabajo tiene como objetivo principal hacer una revisión bibliográfica para conocer cuál ha sido el proceso de evolución que este término ha sufrido a lo largo del tiempo, sobre todo centrado en la etapa de Educación Infantil. Así, se han seleccionado cuatro artículos de investigaciones, los cuales cumplieron con los criterios de inclusión detallados en este trabajo, en las que se pone de manifiesto, mayoritariamente, la formación y aptitudes que los docentes tienen en cuanto a inclusión educativa se refiere. En este sentido, las principales conclusiones obtenidas a raíz del presente trabajo revelan la importancia que tiene la atención a la diversidad y la inclusión educativa en los tiempos actuales, así como la necesaria formación que, no solo los especialistas en NEAE, sino también los docentes han de poseer para llevar a cabo una práctica educativa de calidad.

Palabras clave: Educación Infantil, NEAE, inclusión educativa, atención a la diversidad.

1.1. ABSTRACT

Attention to diversity and educational inclusion have been a challenge for the educational sector in our country. For this reason, the main objective of this paper is to review the literature in order to know the process of evolution that this term has undergone over time, especially focused on the Early Childhood Education stage. Thus, four research articles have been selected, which met the inclusion criteria detailed in this work, in which the training and skills that teachers have in terms of educational inclusion are mainly highlighted. In this sense, the main conclusions obtained as a result of this work reveal the importance of attention to diversity and educational inclusion in current times, as well as the necessary training that not only specialists in SEN, but also teachers must have in order to carry out a quality educational practice.

Key words: Early Childhood Education, SEN, educational inclusion, attention to diversity.

2. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La necesidad de incorporar las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) como tema principal de este Trabajo de Fin de Grado se basa en el punto de interés que me concierne desde mis comienzos en la carrera. Así, la finalidad del mismo supone hacer una revisión teórica de los autores más influyentes en el tema de la atención a la diversidad dentro del ámbito educativo. De esta manera, se pretende lograr encontrar las diferentes maneras que hay para llegar al alumnado diverso, ofreciéndoles así la educación de calidad que merecen.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. MARCO NORMATIVO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN ESPAÑA

El concepto de “diversidad” ha sufrido una serie de modificaciones a lo largo del tiempo. Además, el significado de este término también varía en función del país en el que nos ubiquemos. Esto, por lo tanto, ha supuesto la necesidad de crear diferentes medidas necesarias para abordar de la mejor manera posible al alumnado con diversidad dentro de las instalaciones educativas.

Para ello, centrándonos en la evolución en España, es necesario remontarnos al 9 de septiembre de 1857, con la publicación de la Ley de Instrucción Pública (Gaceta de Madrid, Nº 1710 de 10 de septiembre), conocida como la Ley Moyano. Dentro de esta, en el artículo 108 del Capítulo I del Título I, se establece lo siguiente “promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordo-mudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados”. Por lo tanto, a pesar de que con ella se comienzan a dar algunas medidas de atención a la diversidad, aún siguen refiriéndose a las personas con diversidad con términos despectivos como “desgraciados”.

Así, en el año 1905, la Sociedad Española de Higiene comenzó a exigir una respuesta acorde a los “anormales”, sacando a relucir la indiferencia que el Estado español mantenía sobre los mismos. Sus exigencias radicaban en la publicación de una ley en la que se decretara la protección de los anormales, así como la creación de instituciones de carácter gratuito,

donde los especialistas y personal docente pudieran tratar con los mismos (Del Cura González, M. 2012).

Más tarde, con la publicación de la ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (BOE N° 199, de 18 de julio), con el objetivo de “atender a la niñez desvalida y proporcionales educación adecuada” se crean las Escuelas especiales para niños anormales y deficientes mentales y fomentar las de iniciativa privada. Asimismo las Escuelas especiales para niños sordomudos, ciegos y deficientes físicos.

Por su parte, con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) del 4 de agosto de 1970 (BOE, N° 187, de 6 de agosto), la cual derogó la Ley Moyano, se observan algunos cambios. En primer lugar, dentro de los objetivos de esta Ley se encuentra el “hacer partícipe de la educación a toda la población española”, ofreciendo la igualdad de oportunidades educativas. Por tanto, “se trata de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles”.

En segundo lugar y, relacionado con lo establecido anteriormente, aparece, dentro del Capítulo VII, un apartado destinado a la Educación Especial. Así, en el artículo 49, se hace especial hincapié en ella, estableciendo que la finalidad de la misma radica en:

Preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles, que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

Además, entre las modificaciones más novedosas dentro de esta ley se encuentra el papel de los docentes de los “Licenciados y Diplomados en Pedagogía Terapéutica”, siendo la primera vez que aparece esta figura en los centros educativos.

La Constitución de 1978 no introdujo ningún cambio digno de resaltar. No obstante, en este mismo año se consolidó el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes, el cual dio paso a la creación del Plan Nacional de Educación Especial (PNEE), influyendo de forma significativa en la integración educativa. El objetivo que se persigue es el de recoger una serie de medidas que garanticen una adecuada escolarización a quienes denominan como

“deficientes e inadaptados en edad escolar”. Tanto es así, que el PNEE reúne una serie de principios para potenciar la Educación Especial:

- Principio de normalización de los servicios.
- Principio de integración escolar.
- Principio de sectorización de la atención educativa.
- Principio de individualización de la enseñanza.

Otra de las características más novedosas se centra en los equipos multiprofesionales, quienes se encargan de desempeñar las funciones básicas de “prevención, detección, orientación, tratamiento y seguimiento, coordinando, además, las diversas atenciones que cada una de estas funciones requiere”. Por su parte, también se comenzó a normalizar las aulas de educación especial dentro de los centros públicos, esto se debe a que, tal y como se establece dentro del propio Plan Nacional de Educación Especial “nadie deberá estar en Centros específicos si es capaz de recibir la Educación Especial que requiere en Aulas especiales dentro de colegios ordinarios”.

Posteriormente, en 1978 en Reino Unido, el Comité de Investigación sobre la Educación creó el Informe Warnock. En él se establece que los niños y niñas han de ser clasificados atendiendo a las deficiencias, en lugar de en función de sus necesidades educativas. Es por ello por lo que se plantea la necesidad de invalidar el concepto “deficiente”, para referirse a los alumnos o alumnas que precisen de alguna ayuda concreta con el término de “dificultad de aprendizaje”. Teniendo en cuenta esto, no se hace distinción entre el alumnado con dificultades de aprendizaje (que antiguamente debería recibir una educación especial), del alumnado ordinario. Por lo tanto, a partir de este momento el profesorado debe asumir su papel como educador y adoptar las medidas que considere oportunas para ofrecerle a todo su alumnado en totalidad una educación de calidad, buscando la ayuda especializada que se requiera en cada momento. En este sentido, para poder hacer frente a las medidas y cambios adoptados tras la publicación de este documento, se plantea, no solo la necesidad de que los y las docentes cuenten con la formación requerida, sino que además se hace necesario disponer de más recursos, tanto materiales como humanos.

Por otro lado, estos avances no suponen la eliminación de las escuelas especiales, sino que estas están consideradas, según el Informe Warnock, como “la mejor alternativa para educar a ciertos niños, en especial aquellos aquejados de graves o complejas deficiencias (físicas, psíquicas o sensoriales), aquellos que presentan trastornos emocionales,

comportamentales o relacionales graves, y aquellos que padecen múltiples deficiencias asociadas”.

Las medidas recogidas en el Informe Warnock, a pesar de estar centradas en lo observado en un país extranjero, sirvieron como referencia para normalizar la educación especial en muchos otros países, entre los que se encuentra España, aunque aún queda un largo camino por recorrer en este ámbito.

En el año 1982 se promulga la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). El modelo de atención a la Educación Especial que con esta ley se mantiene, está inspirado en el Informe Warnock, anteriormente detallado. Así, se mantienen los avances que hasta ahora conocemos, entre los que se encuentran una educación que permita la igualdad de oportunidades, de tal forma que las personas con necesidades especiales permanecerán escolarizados en un centro ordinario, puesto que, “solamente cuando la profundidad de la minusvalía lo haga imprescindible, la educación para minusválidos se llevará a cabo en Centros específicos”. Asimismo, se dejan de emplear términos como “subnormales”, para referirse a la población con necesidades especiales con el concepto de “minusválidos”.

Unos años más tarde, en 1990, con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE N° 238, de 4 de octubre) se incorpora, bajo la influencia del Informe Warnock, el término de alumnado con “Necesidades Educativas Especiales (NEE)” para referirse a todos aquellos que presentan algún tipo de dificultad de aprendizaje, en lugar de los términos a los que anteriormente se recurrían. Asimismo, vuelven a entrar en juego los principios del PNEE, puesto que se establece que “la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar”.

Atendiendo a la evaluación de los mismos, al final de cada curso se evaluarán los resultados obtenidos de cada uno de los alumnos o alumnas con NEE, de tal forma que esto permita hacer las modificaciones o adaptaciones que sean oportunas en el plan de actuación.

Siguiendo en los años 90, con la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEG) (BOE N° 278, de 21 de noviembre), esta ley incorporó una primera definición clara del alumnado con NEE, refiriéndose a lo siguiente:

Aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas (p. 10).

Adentrándonos en el siglo XXI, con la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (BOE N° 307, de 24 de diciembre), la definición que anteriormente se daba sobre alumnado con NEE, sufre una pequeña modificación al suprimir de la misma a aquellas personas que estén en “situaciones sociales o culturales desfavorecidas” (Art. 44.1). Asimismo, esta Ley regula la educación de toda la población española, teniendo en cuenta la diversidad como principio fundamental, abarcando, además, todas las etapas educativas.

Por su parte, en cuanto a la escolarización del alumnado con NEE, tal y como se recoge en el artículo 46.1, esta podría verse ampliada hasta cumplir los 21 años:

La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales comenzará y finalizará con las edades establecidas con carácter general para el nivel y la etapa correspondiente. Excepcionalmente, podrá autorizarse la flexibilización del periodo de escolarización en la enseñanza obligatoria. En cualquier caso, el límite de edad para poder permanecer escolarizado en un centro de educación especial será de veintiún años.

Entre las novedades más características resalta, además, el hecho de incluir una serie de programas formativos que sirvan de ayuda para “facilitar la integración social y laboral de los alumnos que no puedan conseguir los objetivos previstos en la enseñanza básica” (Art. 48), fomentando, de esta manera, la inserción sociolaboral de aquellos que presentan mayores necesidades o dificultades.

Cuatro años más tarde entra en vigor la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE N° 106, de 4 de mayo) (LOE), en la que se acentúan los principios de calidad y equidad en la enseñanza, con el objetivo de evitar la exclusión social del alumnado que presenta algún tipo de NEE. Así, se vuelve a redefinir este concepto, enmarcándolo dentro del artículo 71 de la siguiente manera:

Alumnos y alumnas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

Del mismo modo, con la llegada de esta nueva Ley se incluyen una serie de programas de cualificación personal inicial destinados al alumnado mayor de 16 años con dificultades especiales de aprendizaje, cuya finalidad es la de “evitar el abandono escolar temprano, abrir expectativas de formación y cualificación posterior y facilitar el acceso a la vida laboral”.

Hacia el año 2013 se instaura en nuestro país la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE N° 295, de 10 de diciembre) (LOMCE). Con esta ley se habla constantemente acerca de los principios de normalidad e inclusión, de tal forma que

Se garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación (Artículo 1.b).

Por ello, se hace necesario que todos los centros educativos comiencen a hacer propuestas de cara a mejorar la metodología, así como adaptaciones curriculares y sociales, de tal manera que respondan de forma inclusiva a las necesidades y/o características de todos los alumnos y alumnas.

Finalmente, el término de NEE vuelve a evolucionar una vez más, acogiendo dentro de este término también al alumnado con retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención o de aprendizaje, alumnado con desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje y a aquellos y aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeducativa.

Actualmente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, LOMLOE es la que rige la educación desde hace 4 años. Con ella se mantiene la definición que la LOMCE aportaba refiriéndose al alumnado con NEE, quedando de la siguiente manera:

Los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos

del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado (Artículo 71.2).

3.2. CONCEPTO DE NEAE Y NEE

Tras haber hecho un repaso por la evolución que ha adoptado la inclusión y la atención a la diversidad en el sistema educativo de nuestro país, es necesario tomar en consideración la definición actual que se recoge en la LOMLOE. Así, a modo de resumen y teniendo en cuenta lo establecido por el Gobierno de Canarias, dentro del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), se encuentra:

Aquel que presenta Necesidades Educativas Especiales u otras necesidades educativas por Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), por Trastornos por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), por Especiales Condiciones Personales o de Historia Escolar (ECOPHE), por Incorporación Tardía al Sistema Educativo (INTARSE) o por Altas Capacidades Intelectuales (ALCAIN), Dificultades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje y que puedan requerir determinados apoyos en parte o a lo largo de su escolarización.

Por su parte, dentro de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), se sitúa al alumnado que requiere, durante un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas por presentar una discapacidad, un Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) o un Trastorno Grave de Conducta (TGC) (Gobierno de Canarias).

3.3. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CURRÍCULO DE CANARIAS

Para conocer con exactitud cuáles son las medidas de atención a la diversidad adoptadas en nuestra comunidad, es necesario hacer referencia al currículo, puesto que este documento es el encargado de la normalización de todos aquellos elementos referidos a los

procesos de enseñanza y aprendizaje de cada enseñanza y etapa educativa. Así, en él se establece la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades, basándose para ello en el principio de igualdad y de no discriminación, además de que la atención a la diversidad del alumnado debe darse desde el inicio de su escolarización “en colaboración con las familias y con los servicios de salud” (Currículo Canarias).

Además, con el fin de poder dar una respuesta educativa que se ajuste a las necesidades y características de cada uno de los niños y niñas, en la Orden de 13 de diciembre de 2010, se establecieron tres tipos de medidas:

- **Las medidas ordinarias:** siguiendo al Gobierno de Canarias tienen la finalidad de “promover el desarrollo pleno y equilibrado de las capacidades establecidas en los objetivos de las distintas etapas educativas”. En este sentido, hace referencia a las propuestas por parte del profesorado respecto a la programación, crear agrupamientos flexibles, así como proporcionar apoyos y refuerzos. No suponen la modificación de la planificación (contenidos, objetivos...), sino una especie de adaptación que les facilite llegar a los objetivos planteados.
- **Las medidas extraordinarias:** en este caso sí se hace alusión a la necesidad de adaptar el currículo, lo que supone modificar la programación de curso, ciclo, área o materia (suprimir contenidos, estándares de evaluación, etc.). Estas medidas se aplican tras no obtener las respuestas necesarias con las medidas ordinarias y se requiere, para ello, de un informe de evaluación psicopedagógico.
- **Las medidas excepcionales:** referidas a la escolarización del alumnado que presenta algún tipo de NEE en centros de educación especial, aulas enclave o centros ordinarios de atención educativa preferente. Con estas medidas también se puede llevar a cabo la modificación de la programación establecida, además de ser necesario tener en posesión un dictamen previo de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).

3.4. LA INCLUSIÓN EN LAS AULAS

Tras lo anteriormente expuesto, no cabe duda de la importancia que tiene la inclusión en la sociedad, y más concretamente, dentro del ámbito educativo, en las aulas. La educación inclusiva busca disminuir las desigualdades o situaciones de exclusión pertinentes entre el alumnado. No obstante, aún a día de hoy la inclusión educativa sigue siendo un desafío a

superar. En este sentido, las aptitudes que posean los maestros y maestras juegan un papel crucial dentro de las prácticas inclusivas de educación, ya que entra dentro de sus tareas la “búsqueda de lo que se puede hacer para mejorar la capacidad de cada niño en su clase para aprender y de las condiciones en las que su aprendizaje pueda prosperar de forma plena y efectiva” (Ainscow, 2017). Todo esto implica, según Dyson (2006) que “hacerse más inclusivo es una cuestión de reflexión y diálogo, de revisión y redefinición de la práctica y de intentar desarrollar una cultura más inclusiva”.

Además, el tipo de enseñanza que cada niño o niña necesita difiere en función de las dificultades y/o necesidades que cada uno de ellos y de ellas posea. Por lo tanto, se hace necesario ahondar en las características de cada caso, pudiendo determinar qué es lo que mejor funciona. Así, algunas modalidades recogidas en un estudio realizado por Ainscow en 2017 son las siguientes:

- Enseñanza particular con un docente de educación especial.
- Enseñanza de grupos reducidos.
- Enseñanza colaborativa con dos docentes.

En definitiva, según Barton (2004) “la educación inclusiva tiene que ver con cómo, dónde, por qué y con qué consecuencias educamos a todos los alumnos. La educación inclusiva ha de formar parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos”. Por lo tanto, el hecho de tener un abanico con varias posibilidades supone un beneficio entre el personal docente a la hora de desarrollar prácticas educativas que resulten más inclusivas y, por tanto, efectivas. Así, los distintos tipos de enseñanza mencionados anteriormente podrán reportar numerosos avances, pero también pueden presentar desventajas. Es por ello por lo que es imprescindible adaptar el modelo educativo de enseñanza a las características de cada caso.

4. OBJETIVOS

El objetivo general que persigue alcanzar este trabajo consiste en estudiar la evolución del término de inclusión a lo largo de los últimos cinco años. Por su parte, dentro de este, se encuentran una serie de objetivos específicos a abordar a través de la revisión teórica realizada se centran en:

- Conocer el trabajo que realizan los especialistas de NEAE.
- Analizar los conocimientos que posee el personal docente para hacer frente a la diversidad en las aulas.

5. METODOLOGÍA

Este trabajo centra su foco de atención en el análisis de las investigaciones llevadas a cabo durante los últimos cinco años relativas a la diversidad educativa y, más concretamente, a la inclusión centrada en la etapa de Educación Infantil, tanto en lo referido a la evolución que ha sufrido el término, como a las capacidades que el profesorado posee para hacer frente a la diversidad. Así, el proceso de investigación comenzó realizando una primera búsqueda, tanto en Google Académico como en Punto Q, para la cual se utilizó la combinación de palabras clave *“inclusión y educación”*. Esta búsqueda dio una cifra muy elevada de documentos en ambos buscadores, sobre todo en el primero de ellos. Por lo tanto, se hizo necesario establecer una limitación temporal de las investigaciones realizadas entre 2016 y 2024. El resultado, a pesar de haberse reducido significativamente (47.300 y 9.834 respectivamente), continuaba siendo bastante numeroso. Así, se siguieron añadiendo los siguientes filtros en ambos buscadores: *“inclusión y educación + 2016-2024 + español e inglés + artículos”*. Aunque el número de artículos final continuaba siendo excesivo, se hizo una revisión del título y resumen de los primeros 50 artículos de cada buscador y, debido a que ninguno de ellos se ajustaba a los objetivos anteriormente planteados, se hizo necesario probar con búsquedas alternativas.

La segunda búsqueda fue mucho más concreta en cuanto al número de artículos finales obtenidos, haciendo uso de las palabras clave *“inclusión educativa y diversidad”*. Se siguió el mismo procedimiento que en la búsqueda inicial, aunque en esta ocasión se limitó el período temporal a los últimos cinco años en ambos buscadores. Además, con la intención de obtener una serie de documentos que se ajustaran a las necesidades planteadas, en el buscador Punto Q, además, se añadió el filtro de *“educación inclusiva”*. De esta manera, el resultado final fue de 3.700 en Google Académico y 104 en Punto Q. Con estos resultados se procedió a leer el título y resumen de los primeros 50 artículos en cada caso y la realidad es que las palabras clave seguían sin ser las adecuadas, puesto que los resultados abarcaban conceptos bastante generales, muy alejados todavía de los objetivos a abordar.

Debido a que el uso de las palabras clave anteriores eran demasiados generales, durante la tercera búsqueda centré la atención en las “*NEAE y educación infantil*”. En esta ocasión el resultado era bastante inferior a los logrados con anterioridad, obteniendo un total de 3.410 en Google Académico y 24 en Punto Q. Así, introduje los mismos filtros que en ocasiones anteriores, aunque esta vez limitando los artículos a los publicados durante los últimos cuatro años, dando como resultado 45 y 5 artículos respectivamente. Así, pese a que los resultados se acortaron bastante, la información que poseían, a rasgos generales, no eran válidos para el tipo de objetivos a abordar en el presente estudio. Es por ello por lo que se dio la necesidad de realizar una cuarta revisión.

En la cuarta y última búsqueda hice uso de la combinación “*diversidad y educación infantil*” con el objetivo de obtener información únicamente centrada en la etapa educativa que me compete. Así, la búsqueda final se hizo a través de los siguientes filtros “*diversidad y educación infantil + últimos cinco años + español e inglés + artículos*”. Esto dio un resultado total entre los dos buscadores de 2.646, por lo que supone un resultado mucho más manejable que en ocasiones anteriores, además de que la información recabada en los mismos coincidía mejor con lo que se está investigando en este trabajo. Por lo tanto, el paso siguiente consistió en clasificar los resultados por orden de relevancia y, a continuación, hacer una lectura de los primeros 150 artículos en cada uno de los buscadores, seleccionando únicamente aquellos que recopilaban los siguientes criterios de inclusión:

- A. El tema abordado se centra en la diversidad en la etapa educativa de Educación Infantil.
- B. Entre los distintos tipos de diversidad, se centra en las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.
- C. Haber sido publicados entre los últimos cinco años (2019-2024).
- D. Estar en español o inglés.
- E. Ser artículos de investigación.
- F. El texto completo ha de estar publicado de forma gratuita.

Teniendo en cuenta los anteriores criterios expuestos, la primera selección de artículos que tanto por su título como por su resumen parecían coincidir con el tema del presente trabajo, fue de un total de 12 documentos en ambos buscadores. Sin embargo, tras haber leído más detalladamente cada uno de esos resultados, se descartaron 8 de ellos por varios motivos, obteniendo como resultado 4 artículos procedentes de Punto Q:

- La información que contenían no terminaba de coincidir con el tema central de este trabajo, pues se centraban en otro tipo de diversidad: 2
- Los datos obtenidos tras la investigación no aparecían especificados claramente: 3
- No cumplían con el criterio de ser artículos de investigación: 3

6. RESULTADOS

Tras haber pasado por las distintas fases de revisión detalladas anteriormente, y de las que a continuación se adjuntan varias tablas esquemáticas que lo ejemplifican mejor, resulta necesario volver al objetivo principal de este trabajo. Así, el tema central consistía en realizar una revisión bibliográfica de la evolución que ha adoptado la inclusión educativa, sobre todo centrada en la etapa de Educación Infantil, así como las aptitudes que poseen los y las docentes para tratar la diversidad dentro de las instalaciones educativas.

Figura 1. Primera fase de revisión.

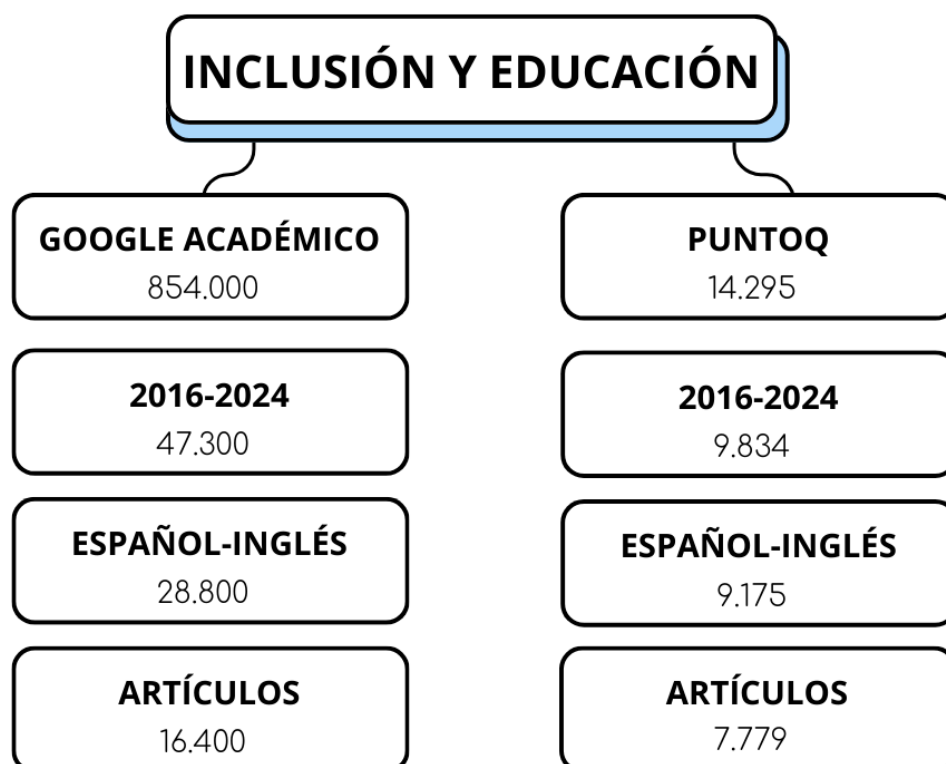


Figura 2. Segunda fase de revisión.

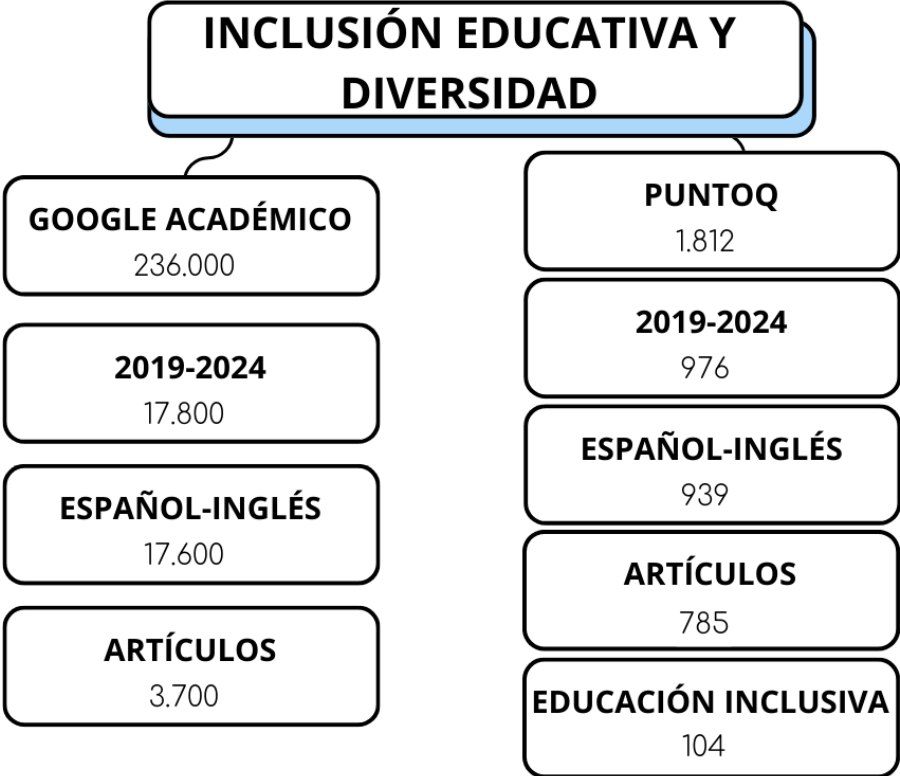


Figura 3. Tercera fase de revisión.

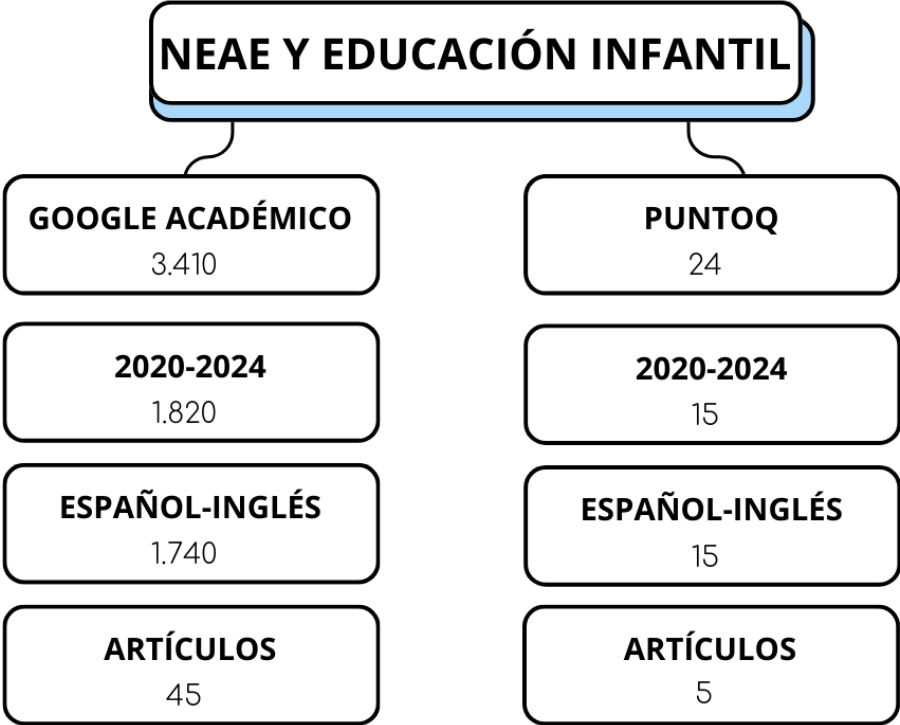
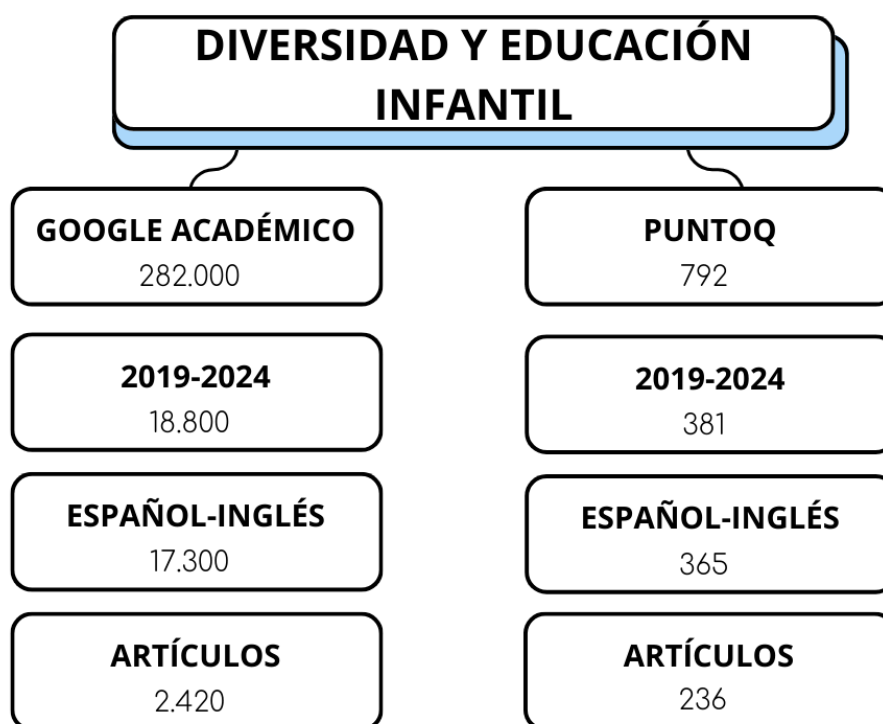


Figura 4. Cuarta y última fase de revisión.



6.1. PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS ANALIZADOS

Tal y como se mencionaba en apartados anteriores, durante la última fase de revisión, se seleccionaron 4 publicaciones relativas al objeto de estudio, las cuales serán analizadas a continuación. Con el objetivo de favorecer el proceso de lectura, en la siguiente tabla se reflejan los distintos artículos analizados, asignados con una letra.

Tabla 1. Presentación de los artículos.

	TÍTULO	AUTORÍA
A	Competencias asociadas a la Atención a la diversidad y la inclusión: perspectiva del profesorado de Educación Infantil.	Lao et al. (2022)
B	Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en educación infantil y primaria.	Mayo (2021)
C	Prácticas de aula de los profesionales de pedagogía terapéutica para atender a la diversidad: hacia un enfoque inclusivo.	García et al. (2020)
D	Análisis de la formación docente en inclusión educativa en una muestra de maestros de Educación Infantil de Extremadura.	Rojo et al. (2023)

6.2. VARIABLES DE RELACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

A lo largo de este epígrafe se expondrán, en modo de tabla, las distintas variables utilizadas para hacer frente al análisis comparativo de los distintos artículos.

Tabla 2. Variables empleadas en la comparación.

	A	B	C	D
Nº de la muestra	68 docentes	516 estudiantes	142 especialistas	221 docentes
Duración	2 meses	3 meses	2 meses	2 meses
Rango de edad	El 78,56% tiene entre 26 y 45 años.	—	La media es de 42,15 años.	El 59,7% tiene entre 31 y 50 años.
Años de experiencia	El 35,29% posee entre 11 y 20 años de experiencia.	—	La media es de 15,73 años de experiencia.	La media es de 15 años de experiencia.
Tipo de centro educativo	El 70,58% son centros públicos.	—	El 73% son centros públicos.	Todos los encuestados pertenecen a centros públicos.
Instrumento utilizado	-Cuestionarios.	-Cuestionarios.	-Entrevista semiestructurada. -Observación directa y no participante.	-Cuestionarios. -Cuestiones dicotómicas.
Objetivos	Explorar cuáles son los niveles reales de competencia que tienen los docentes de Educación Infantil con respecto a la atención a la diversidad.	Identificar la percepción que presentan los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria acerca de los planteamientos propios de la educación inclusiva y de la atención a la diversidad del alumnado, así como conocer en qué medida habían recibido contenidos formativos relacionados con ambos aspectos.	Analizar las prácticas de aula del especialista de atención a la diversidad en los centros de Educación Infantil y Primaria de Andalucía.	Conocer la preparación y las necesidades de formación del profesorado de Educación Infantil, así como comprobar si existen diferencias en cuanto a la edad o los años de experiencia.
Ítems utilizados	-Caracterización de la muestra. -Competencias	-Caracterización de la muestra. -Planteamientos de	-Caracterización de la muestra. -Perfil y formación.	-Caracterización de la muestra.

	<p>didácticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Competencias organizativas. -Competencias comunicativas. -Competencias integradoras. -Competencias evaluadoras. -Coordinación con los profesionales de Atención Temprana. 	<p>la inclusión y de la atención a la diversidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Contenidos formativos recibidos sobre atención a la diversidad e inclusión. -Conocimientos adquiridos en los estudios referidos a la atención a la diversidad. -Habilidades y destrezas adquiridas en los estudios referidos a la atención a la diversidad. -Creencias y actitudes acerca de la atención a la diversidad y la inclusión. -Actitudes de los docentes en formación hacia la inclusión educativa. -Posibilidad de presentar sentimientos de inferioridad y/o inseguridad a la hora de atender a la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> -Estrategias didácticas. -Recursos. -Dinámica y organización del aula. -Apoyo. -Satisfacciones y expectativas futuras. -Obstáculos y dificultades. 	<ul style="list-style-type: none"> -Preguntas dicotómicas acerca de la formación inicial/continua en inclusión. -Concepción de la diversidad, metodología, apoyos y participación de la comunidad (CEFI-R). -Correlación entre las dimensiones del CEFI-R y las variables edad y años de experiencia.
Formación del profesorado	—	<p>Los resultados obtenidos indican que los participantes no habían recibido formación suficiente en ninguna de las estrategias consideradas básicas para implementar la inclusión y la atención a la diversidad.</p>	<p>El 78,9% de los participantes objeto de estudio indican que tienen formación suficiente para atender a la diversidad. Dicha formación procede, en este orden, de cursos de formación del profesorado a través del Centro de Profesorado (CEP).</p>	<p>El 77,4% considera que la formación permanente a lo largo de estos años les ha preparado para responder a la diversidad de necesidades del alumnado.</p>
Principales resultados	<p>En los resultados obtenidos destacan que el papel del docente en las escuelas infantiles es fundamental, además de que desarrolle variadas competencias que le</p>	<p>Los resultados obtenidos indican que, en general, los futuros docentes poseen unas creencias y actitudes positivas hacia la atención a la diversidad y la</p>	<p>Los resultados revelan el desarrollo de prácticas inclusivas respecto al uso de estrategias didácticas y metodologías activas; la importancia de</p>	<p>Los resultados sugieren que existen diferencias significativas dependiendo de la edad y los años de experiencia de los docentes en dos de las dimensiones, así</p>

	ayuden a detectar signos de alarma en el menor, a intervenir adecuadamente a su alumnado de manera personalizada y siendo prioritaria la coordinación con el CDIAT y sus profesionales, para ofrecer más seguridad y empoderamiento al docente en su labor educativa.	inclusión. No obstante, la competencia desarrollada respecto a habilidades y destrezas adquiridas en los estudios fue escasa en varios de los aspectos analizados, observando un nivel de conocimiento bajo en lo referido a la implementación de adaptaciones instructivas que, al parecer, se habían abordado en menor grado.	recursos plurales y funcionales; la puesta en práctica de un apoyo pedagógico coordinado o colaborativo, y la flexibilización en la dinámica y la organización de aula.	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.
--	---	---	---	---

El primer paso es clasificar las distintas variables que se van a comparar en los artículos mencionados (A, B, C y D) por poseer, en su gran mayoría, rasgos comunes, expuestas en la tabla anterior. De esta manera, se simplifica el proceso de análisis comparativo de los diversos artículos, en el cual se va a profundizar a continuación.

Atendiendo a la variable referida al número de la muestra, a rasgos generales todos los artículos tienden a trabajar con muestras elevadas, desde los 100 hasta los más de 500 encuestados. Sin embargo, el artículo A, de Lao et al. (2022) es el único que no llega a superar esas cifras, siendo partícipes únicamente 68 docentes. En este caso, se habrá obtenido una variedad de opiniones inferior a la del resto de estudios, como consecuencia de que el número de la muestra sea relativamente inferior a los demás. Asimismo, haciendo referencia a la duración de los estudios, todos ellos coinciden en la misma, puesto que han sido llevados a cabo a lo largo de 2 y/o 3 meses.

Respecto a la variable centrada en la edad de los participantes, a pesar de que es cierto que participan personas que abarcan rangos de edades muy diversos, la media se sitúa entre los 30 y 45 años. En esta comparación debemos descartar el artículo B de Mayo (2021), debido a que los encuestados son estudiantes del último año del Grado de Magisterio, por lo que esta variable no se aplica en este caso. Muy ligado a la edad se encuentran la experiencia, medida en años, de los docentes, la cual tampoco se aplica a la publicación B por el mismo motivo que en el caso anterior. En líneas generales, el personal docente partícipe de los artículos C y D posee de media alrededor de 15 años de experiencia en el ámbito educativo. Sin embargo, refiriéndonos a la publicación de Lao et al. (2022), asignada con la letra A, no

obtenemos los mismos resultados, debido a que tan solo el 35,29% posee entre 11 y 20 años de experiencia, siendo este el porcentaje más alto de la variable.

Acerca del tipo de centro al que pertenecen los distintos encuestados, es de resaltar que en todos los artículos seleccionados la mayoría predominante, con más del 70%, pertenecen a colegios públicos, mientras que en el artículo D de Rojo et al. (2023) todos los componentes en su totalidad pertenecen a centros públicos. Asimismo, en esta ocasión, una vez más, en la publicación B no es posible aplicar esta variable debido a que se trata de estudiantes de Magisterio, tal y como se especificaba con anterioridad.

La siguiente de las variables expuesta en la Tabla 2 se centra en el tipo de instrumento utilizado en cada uno de los estudios seleccionados. Así, cabe mencionar que el único que no hace uso de los cuestionarios es el C, de García et al. (2020), el cual aplica una entrevista semiestructurada como elemento central, combinado con una observación directa y no participante. Asimismo, a pesar de que el resto sí que emplean los cuestionarios, la publicación de Rojo et al. (2023), además, añade varias cuestiones dicotómicas para conocer tanto la formación inicial de los encuestados, como la formación continua que mantienen a lo largo de los años en cuanto a inclusión educativa y atención a la diversidad se refiere.

Atendiendo a los objetivos planteados, estos coinciden, aunque en mayor o menor medida, en todas las publicaciones analizadas. Así, todas ellas se centran, básicamente, en analizar y estudiar cuáles son las competencias reales que los actuales docentes poseen para tratar la atención a la diversidad en las aulas. En el caso del artículo de Mayo (2021), este se centra en conocer si los estudiantes del Grado de Magisterio consideran haber recibido la formación necesaria en este ámbito para, de cara a un futuro, saber cómo trabajar con el alumnado NEAE. En este sentido, partiendo de este objetivo como base, algunos artículos incluyen una serie de objetivos específicos adicionales, tales como conocer cuáles son las necesidades o carencias que los propios maestros y maestras presentan respecto a la inclusión y atención a la diversidad (Rojo et al., 2023). Por su parte, en el análisis realizado por García et al. (2020) se centran también en examinar y conocer las prácticas que llevan a cabo los especialistas de NEAE, tanto en la etapa de Educación Infantil como en Primaria.

A raíz de los objetivos expuestos en cada uno de los artículos, surgen los distintos ítems en los que se basan para llevar a cabo los cuestionarios y demás instrumentos utilizados en ellos. En este sentido, aparecen coincidencias respecto al primer apartado empleado, referido a la caracterización de la muestra en cada caso. A continuación, tanto el artículo A,

como el B y el C, coinciden en estudiar las competencias o estrategias didácticas que poseen los actuales docentes o bien los conocimientos que han adquirido en este ámbito los estudiantes del Grado. Seguidamente, tanto la publicación de Lao et al. (2022) como la de García et al. (2020) se centran también en conocer las competencias organizativas del personal docente, concretamente, en el artículo C enfocado directamente en los especialistas. Asimismo, también coinciden los estudios B, C y D en conocer cuáles son los contenidos formativos que recibieron o reciben (en el caso de los estudiantes) de forma inicial. Finalmente, la última coincidencia aparece en los dos últimos artículos seleccionados, el C y D, puesto que hacen hueco dentro de sus instrumentos para incluir un apartado relativo a los apoyos educativos prestados. A partir de los ítems mencionados, cada uno de los artículos se centra en conocer otra serie de cuestiones que aparecen muy ligadas a los objetivos específicos redactados en cada caso, como las competencias comunicativas, integradoras y evaluadoras, en el caso de Lao et al. (2022) o las satisfacciones y expectativas futuras que presentan los especialistas, así como los obstáculos o dificultades más comunes con los que se encuentran en su día a día, en el caso de García et al. (2020), entre otros.

Muy relacionada con uno de los ítems que aparecen en los cuestionarios de los estudios se encuentra la siguiente variable, referida a la formación de los encuestados. En este sentido, cabe destacar que en el caso del artículo A no aparece recogida información relacionada con este ámbito. Por otro lado, en el estudio de Mayo (2021), los resultados demuestran que, centrándonos en los porcentajes más altos, los estudiantes del Grado de Magisterio no han recibido la formación suficiente, sobre todo en aquellos contenidos centrados en la práctica educativa (metodologías, diseño de adaptaciones curriculares, estrategias organizativas...). En cuanto a los participantes de los estudios C y D coincidieron en ambos casos en más del 70% en admitir que poseen, en la actualidad, la formación y conocimientos necesarios para trabajar en atender a la diversidad. Sin embargo, esta formación proviene como resultado de la práctica y la experiencia, así García et al. (2020) recoge que dicha formación procede, sobre todo, de cursos de formación impartidos por el Centro de Profesorado (CEP).

Finalmente, los principales resultados obtenidos de cada uno de los estudios revelan que, tal y como se demuestra en el estudio de Lao et al. (2022), el papel que juegan los docentes en la escuela es imprescindible, debido a la gran responsabilidad que conlleva la enseñanza. Asimismo, centrándonos más en el ámbito de atención a la diversidad, en el artículo C se pone de manifiesto la importancia que supone el hecho de llevar a cabo prácticas

educativas que promuevan la inclusión, dentro de las cuales aparecen las metodologías empleadas, competencias comunicativas, evaluadoras, de organización... Respecto a la formación que poseen los docentes y, en su caso, futuros maestros y maestras, Mayo (2021) expone la poca formación que han recibido los estudiantes del Grado de Magisterio en cuanto a atención a la diversidad y prácticas inclusivas en las aulas, lo cual aparece muy relacionado con los resultados obtenidos por Rojo et al. (2023), quienes aseguran, tras haber hecho el estudio y balance pertinente de sus encuestados, que la formación se adquiere, prácticamente en su totalidad, con el paso de los años, a medida que vas consiguiendo experiencia, así como asistiendo a cursos de formación.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal que persigue este trabajo supone hacer una revisión teórica para comprender el cambio que ha sufrido la atención a la diversidad en las aulas, más concretamente, centrado en la Educación Infantil. Esto es posible gracias a una detenida revisión bibliográfica por las investigaciones centradas en dicho ámbito realizadas en los últimos cinco años.

Atendiendo a las conclusiones sacadas tras haber analizado las distintas publicaciones seleccionadas en la búsqueda bibliográfica, estas serán expuestas a continuación de forma concreta y concisa. Así, la educación inclusiva debe perseguir, como objetivo principal, brindar a la totalidad del alumnado la igualdad de oportunidades de aprendizaje, tal y como manifiestan Lao et al. (2022). Para ello, es imprescindible que el profesorado cuente con la formación pertinente, en lo que a nivel didáctico, organizativo, comunicativo y evaluador se refiere.

El segundo punto referido a las conclusiones está muy relacionado con lo anteriormente expuesto, pues la formación constante que el personal docente debe hacer a lo largo de su trayectoria profesional juega un papel imprescindible en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En este sentido, se hace necesario mencionar el análisis de Mayo (2021), quien evidenció esa falta de formación existente en los estudiantes del Grado de Magisterio, los cuales en un futuro próximo se convertirán en docentes. Por su parte, los participantes del estudio de Rojo et al. (2023) coincidieron, en su gran mayoría, con este aspecto al afirmar que durante su paso por la universidad no obtuvieron la preparación necesaria para responder a la diversidad del alumnado. Así, los resultados obtenidos en el

ámbito de formación por parte de los encuestados de los autores mencionados manifiestan que, en su gran mayoría, los maestros y maestras consideran poseer los conocimientos suficientes para hacer frente a la diversidad en las aulas, la cual ha sido adquirida a través de la propia experiencia. A su vez, García et al. (2020) demuestra que prácticamente el 80% de los especialistas participantes en su estudio, han obtenido los conocimientos y aptitudes que actualmente poseen no solo con el paso de los años y gracias a la experiencia, sino a través de cursos de formación. Sin embargo, desde mi punto de vista, los estudiantes y futuros docentes también deberían abarcar las prácticas educativas inclusivas a lo largo de su proceso de instrucción, y no solo en formato teórico, sino de forma vivencial y experiencial, de tal forma que esos cursos de formación mencionados, sean un extra aportado sobre la base que ya poseen.

Por otro lado, es necesario hacer alusión al tan importante trabajo que desempeñan los maestros y maestras especialistas de NEAE, puesto que son quienes se encargan de darle el apoyo pertinente al alumnado que lo necesita, haciendo uso, para ello, de diversas estrategias y técnicas en función de “las singularidades y los ritmos de aprendizaje” de cada individuo (García et al., 2020), de tal forma que puedan adquirir los conocimientos y aprendizajes esperados. Así, la mayoría de los encuestados de García et al. (2020) afirman hacer uso de una combinación de trabajo dentro-fuera del aula ordinaria, aunque en el caso de infantil aseguran que es más frecuente llevar a cabo el apoyo educativo dentro del aula ordinaria. En cuanto a los contenidos que se instruyen, en este ámbito parece haber contradicciones, puesto que algunas evidencias aportadas en el estudio de García et al. (2020) demuestra que una parte de los especialistas se muestran a favor de realizar el apoyo fuera de la clase, en tanto en cuanto se están trabajando con el alumnado diversos contenidos distintos a los que sus iguales están desempeñando. Por su parte, aquellos que trabajan mano a mano con los o las tutoras consideran significativo dar los mismos contenidos, aunque de forma adaptada a los niveles de sus alumnos o alumnas.

Asimismo, es imprescindible hacer alusión a la importancia que tiene la coordinación entre los especialistas y los tutores, puesto que, tal y como verbaliza uno de los participantes en el estudio de García et al. (2020) “hay que estar muy pendiente de que el profesorado se implique más en la atención a la diversidad de sus aulas, y no dejen que esa responsabilidad recaiga en los especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje”. A raíz de la breve experiencia que, de momento, he vivido, considero crucial reflexionar acerca de esto, pues entre mis vivencias también he podido observar cómo algunas de las tutoras con las que

he tenido la oportunidad de coincidir relegan responsabilidades, asumiendo que únicamente los profesionales de las NEAE son quienes han de encargarse del proceso de enseñanza-aprendizaje de ese grupo de alumnos y alumnas en concreto. Personalmente considero que es un claro error, pues el alumnado se ve mucho más beneficiado cuando se da una coordinación entre todos los agentes educativos implicados.

En definitiva, no cabe duda de la importante evolución que ha tenido la atención a la diversidad en nuestro país, así como lo imprescindible que resulta el trabajo que desempeñan diariamente los docentes y, sobre todo, los especialistas de NEAE. Sin embargo, considero que aún queda un largo camino por recorrer hasta darle la visibilidad y normalización que merece la inclusión educativa.

Finalmente, concluir haciendo referencia a las futuras investigaciones centradas en la inclusión educativa, las cuales han de servir, además, para reflexionar acerca de las prácticas educativas que actualmente se están dando para, de cara a un futuro, poder mejorar y aportar la enseñanza de calidad que se necesita para lograr que toda la totalidad del alumnado logre conseguir un desarrollo integral en todos sus ámbitos. Asimismo, también me gustaría incidir en una cita tomada de Rojo et al. (2023) “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”, en la cual, personalmente, me veo identificada debido a mi propia experiencia. En este sentido, considero, al igual que ocurría con los estudiantes participantes del estudio de Mayo (2021), coincido en el hecho de que a lo largo de la carrera no se trabajan contenidos relativos y significantes respecto a la inclusión educativa, al menos no lo suficiente, puesto que hasta que no realicé las prácticas de la mención, las cuales se centraron en atención a la diversidad, no conocí verdaderas metodologías y estrategias inclusivas con las que trabajar con el alumnado. Es por ello por lo que veo oportuno renovar el contenido didáctico que se imparte, de tal forma que la atención a la diversidad se vea recogida de la forma adecuada que se merece.

7.1. PRINCIPALES DIFICULTADES ENCONTRADAS

Atendiendo a las principales dificultades encontradas a la hora de realizar el presente trabajo, estas se concretan, mayoritariamente, en una serie de complicaciones que se han obtenido como resultado de la búsqueda de los distintos artículos empleados. En este sentido, partimos de la base de que uno de los buscadores utilizado (Google Académico) resulta no ser

del todo útil, debido a que no se pueden aplicar tantos filtros como sí lo permiten otros buscadores, lo cual hace que los resultados obtenidos pertenezcan a un ámbito mucho más amplio en el que muchas de las publicaciones que aparecen no se ajustan al tema central.

En segundo lugar y, relacionado también con el apartado de búsqueda, también resultó complejo en cierto modo, dar con la combinación de palabras adecuada para obtener la mayor cantidad posible de artículos o investigaciones que estuvieran centrados en la inclusión educativa, ya que el ámbito de diversidad engloba muchos conceptos, tales como la diversidad familiar, cultural, etc.

Finalmente, y atendiendo a las dificultades encontradas en la información recogida dentro de los propios artículos, considero que sería interesante, de cara a futuras investigaciones, el hecho de centrarse también en conocer y analizar de forma más específica los tipos de NEAE con los que trabajan los docentes, de tal forma que se pueda realizar un análisis comparativo y determinar cuáles predominan más sobre otras, por ejemplo, así como los rasgos o características más comunes. Asimismo, bajo mi punto de vista también resulta interesante averiguar de forma más concisa las metodologías o estrategias didácticas que los docentes y especialistas utilizan con el alumnado diverso en función de las necesidades que presenten. De esta manera no solo se pone de manifiesto la importante labor que los maestros y maestras realizan, sino que también puede servir para que los lectores interesados en el tema puedan conocer nuevas estrategias para ponerlas en práctica.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, L. (s.f.). *El informe Warnock*.
<https://blocs.xtec.cat/educacioespecialssdh/files/2009/01/informe-warnock.PDF>

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/220/214>

Del Cura, M. (2012). Un patronato para los «anormales»: Primeros pasos en la protección pública a los niños con discapacidad intelectual en España (1910-1936). *Asclepio. Revista de Historia de la Medicina y la Ciencia*, 64(2), 541-564.
<https://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/532/534>

Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Narcea Ediciones. <https://elibro-net.accedys2.bbtck.ull.es/es/ereader/bull/46126>

García-Prieto, F.J, Delgado-García, M, Gómez-Hurtado, I y Moya-Maya, A. (2020). Prácticas de aula de los profesionales de pedagogía terapéutica para atender a la diversidad: hacia un enfoque inclusivo. *Educar*, 57(2), 289-304.
<https://educar.uab.cat/article/view/v57-n2-garcia-et-al/1299-prieto-et-al>

Gobierno de Canarias (s.f.). La Atención a la Diversidad. Atención al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Respuesta educativa. Planes de actuación. *Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes*.
https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/htmls/FuncionDirectiva1415/tema_14/seccion_04.html

Gobierno de Canarias (s.f.). *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)*. *Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes*
https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/

Gobierno de Canarias (s.f.). *Necesidades Educativas Especiales (NEE)*. *Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes*
https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/necesidades_educativas_especiales/index.html

Lao-Fernández, S.M, Hernández-Soto, R, Peñalver-García, D. y Gutiérrez-Ortega, M. (2022). Atención a la diversidad y Atención Temprana: perspectiva del profesorado de Educación Infantil. *REIDOCREA*, 11(5), 58-72. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/72332/11-5.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Ley de Instrucción Pública (Ley Moyano, 1857). *Boletín Oficial del Estado*, 1710, de 10 de septiembre de 1857. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1857/1710/A00001-00003.pdf>

Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 199, de 18 de julio de 1945. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1945/199/A00385-00416.pdf>

Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley LISMI. *Boletín Oficial del Estado*, 103, de 30 de abril de 1982. <https://www.boe.es/boe/dias/1982/04/30/pdfs/A11106-11112.pdf>

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de Centros Docentes (LOPEG). *Boletín Oficial del Estado*, 278, de 21 de noviembre de 1995. <https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>

Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

Ley Orgánica de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica de la Educación (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de

2020 <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Mayo-Pais, M.E. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en educación infantil y primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 166-185. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8722839>

Plan Nacional de Educación Especial (1978). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/78936/00820083019361.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Real Decreto 2828/1978, de 1 de diciembre, por el que se regula el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. *Boletín Oficial del Estado*, 292, de 7 de diciembre de 1978. <https://www.boe.es/boe/dias/1978/12/07/pdfs/A27684-27685.pdf>

Rojo-Ramos, J, Mañanas-Iglesias, C, Galán-Arroyo, C. y Barrios-Fernández, S. (2023). Análisis de la formación docente en inclusión educativa en una muestra de maestros de Educación Infantil de Extremadura. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 16(2), 20-33. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/9361873.pdf>

9. ANEXOS

ANEXO 1. RESUMEN DE LOS DISTINTOS ARTÍCULOS UTILIZADOS

A. Competencias asociadas a la Atención a la diversidad y la inclusión: perspectiva del profesorado de Educación Infantil.

Este primer artículo fue desarrollado por Lao et al. (2022), el cual tiene como objetivo principal conocer cuáles son las competencias reales que poseen los docentes de Educación Infantil en cuanto a atención a la diversidad, así como estudiar la percepción que poseen los mismos respecto al equipo de profesionales de Centros de desarrollo infantil y atención temprana (CDIAT) y de su relación con el personal de Atención Temprana.

La muestra con la que ha sido llevada a cabo esta investigación está formada por 68 maestros y maestras, en su gran mayoría mujeres, de Educación Infantil. Los tipos de centros a los que pertenecen los participantes son diversos, aunque predominan los colegios públicos. Además, la edad de los mismos va de entre los 20 años de edad hasta los más de 45, a lo cual se suma la experiencia que cada uno de ellos y de ellas como docentes posee, teniendo, predominantemente, entre 11 y 20 años de trayectoria en el ámbito educativo.

Atendiendo al método utilizado, este se basa en dos cuestionarios en los que se evalúan contenidos relativos a los objetivos que se persiguen, detallados anteriormente. Así, los ítems referidos a la inclusión educativa se reparten en varias categorías centradas en las competencias didácticas, organizativas, comunicativas, integradoras y evaluadoras que poseen los docentes. Por otra parte, teniendo en cuenta el segundo de los objetivos centrado en el personal del CDIAT, las preguntas se basan en valorar cómo se da la coordinación entre ambos agentes, el intercambio de información, así como la imagen que estos poseen sobre las labores de los profesionales del CDIAT.

Los resultados obtenidos resaltan la importancia que tiene el hecho de que los docentes posean las competencias necesarias para poder llevar a cabo una enseñanza de calidad, así como para detectar posibles signos de alarma de carácter preventivo para poder ofrecer una actuación acorde lo antes posible. Por su parte, el trabajo mano a mano con el CDIAT adquiere un alto protagonismo en la formación del alumnado, puesto que orientan y asesoran a los tutores y tutoras en las labores educativas.

B. Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en educación infantil y primaria.

La finalidad de este estudio realizado por Mayo (2021) es conocer la perspectiva de los estudiantes del último año del Grado de Magisterio, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria, acerca de todo lo que envuelve la educación inclusiva, así como analizar la formación que han recibido a lo largo de la carrera centrada en la atención a la diversidad.

En cuanto a la muestra participante, esta se compone de un total de 516 estudiantes de ambos grados, alumnos del Sistema Universitario de Galicia (Santiago de Compostela, A Coruña y Vigo). Los encuestados tenían entre 21 y 43 años, aunque la media se sitúa en unos 22.44. Además, cabe destacar que prácticamente la totalidad de la muestra está formada por mujeres.

Los instrumentos empleados se resumen en un cuestionario inicial en el que se tratan varios aspectos sociodemográficos, tales como la edad, sexo, titulación cursada y la universidad de la que es estudiante. A continuación, se despliega una subescala, denominada “Planteamientos de la Inclusión y la Atención a la Diversidad”, en la que se recogen contenidos referidos a la percepción que los estudiantes poseen respecto a todo lo relativo a la inclusión en la enseñanza. En tercer lugar, se recurre nuevamente a una subescala para valorar la medida en la que habían recibido formación en este ámbito a lo largo de toda su trayectoria universitaria. Seguidamente se emplea un cuestionario centrado en conocer las competencias inclusivas que poseen, centradas en los conocimientos, habilidades y creencias y actitudes. Finalmente, el último de los cuestionarios al que se acude tiene como objetivo comprender la perspectiva que los encuestados tienen respecto a la inclusión.

Finalmente, atendiendo a los principales resultados obtenidos, estos se caracterizan debido a que, a rasgos generales, a pesar de que los futuros docentes poseen una creencia y actitud positiva respecto a la atención a la diversidad, estos demuestran no tener los conocimientos necesarios para abordarla debido a que la formación que han recibido es escasa. Esto apunta a que los futuros docentes posean una serie de habilidades y aptitudes prácticamente nulas, aspecto el cual invita a recalcar la importancia que adquiere una enseñanza inclusiva en todos los niveles educativos.

C. Prácticas de aula de los profesionales de pedagogía terapéutica para atender a la diversidad: hacia un enfoque inclusivo.

El presente artículo fue desarrollado por García et al. (2020) y en él se analizan las prácticas educativas que realizan los especialistas de atención a la diversidad, tanto en Educación Infantil como en Primaria en varios colegios de Andalucía, siendo este el objetivo principal del estudio.

La muestra está compuesta por 142 especialistas repartidos en las distintas provincias de toda la comunidad de Andalucía y ejerciendo la docencia, en su gran mayoría, en colegios de índole pública. Así, más del 90% de los especialistas que accedieron a participar en este análisis son mujeres, con una media de edad situada en los 42,15 años. Haciendo alusión a la experiencia que estos poseen en la docencia, la media se sitúa en torno a los 15,73 años.

El instrumento principal al que se recurre para abordar el objetivo detallado se centra en una entrevista semiestructurada de respuesta abierta en la que se discuten contenidos basados en el perfil y formación, estrategias didácticas utilizadas, recursos, dinámica y organización del aula, apoyo, satisfacciones y expectativas futuras, así como los obstáculos y dificultades más recurrentes con las que se hayan topado. A su vez, también se hace uso de la observación directa y no participante, haciendo uso de un diario de investigación en el que quedan recogidos las facetas y registros anecdóticos más característicos que se hayan dado a lo largo del desarrollo de la entrevista.

Los resultados expuestos ponen de manifiesto la importancia que tiene para el alumnado la utilización de prácticas inclusivas en las que se evidencian las estrategias didácticas y metodologías activas, puesto que no hay una única técnica válida para la totalidad del alumnado. Asimismo, la flexibilidad es otro de los puntos fuertes resaltados en este estudio, pues se hace necesario que los docentes se adapten a las características que cada uno de los niños y niñas presentan. Finalmente, en las conclusiones se resalta la importante labor que realizan los especialistas, trabajando de forma coordinada con el resto del profesorado, puesto que contribuye a fomentar que las escuelas sean cada vez más inclusivas, en las que se atiende a todo el alumnado en base a sus características, dificultades y/o necesidades.

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

El artículo llevado a cabo por Rojo et al. (2023) persigue averiguar la preparación en prácticas educativas inclusivas con la que cuentan los docentes de Educación Infantil, así como las necesidades de formación que presentan los mismos. Del mismo modo, mediante este estudio también se analizarán las posibles diferencias existentes atendiendo a la edad o años de experiencia del profesorado.

Respecto a la muestra, esta se conforma por 221 docentes de la etapa de Educación Infantil y, más concretamente, de maestros y maestras que imparten docencia en el segundo ciclo de esta etapa. La mayor parte de los encuestados son mujeres y, además, todos los participantes de este análisis pertenecen a colegios públicos de la comunidad autónoma de Extremadura.

Este estudio ha sido posible gracias a varios cuestionarios. El primero de ellos supone un cuestionario sociodemográfico, en el que se tratan epígrafes como el sexo, edad, años de experiencia, tipo de plaza y la provincia a la que pertenece su centro educativo. Tras este cuestionario inicial se añaden varias preguntas dicotómicas destinadas a recoger la opinión personal de los participantes respecto a la formación obtenida a lo largo de estos años, como la formación inicial y la que obtienen en la actualidad. Asimismo, se emplea un último cuestionario para valorar, en más detalle, la preparación que poseen los docentes para abordar la inclusión en las aulas. Para ello, se recurre a ítems referidos a la concepción que tienen sobre la diversidad, las competencias metodológicas que emplean, además del tipo de apoyo que ofrece y la cooperación con el resto de agentes educativos.

Los resultados que se sacan a raíz de los instrumentos anteriormente mencionados afirman que existen diferencias relevantes entre los años de experiencia de los docentes y la formación. Es decir, cuanto más experiencia poseen los docentes, más formados están. Esto se debe a la propia exposición de los maestros y maestras con el alumnado pero, además, adquiere un papel protagonista los cursos de formación que los mismos desempeñan. Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, se concluye en la importancia de mejorar la formación inicial del profesorado. Finalmente, también se aprecian mejoras respecto a la calidad de la metodología utilizada por los mismos en base a la experiencia docente.