



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Educación Especial

El profesorado de educación primaria de Galicia y la diversidad de sus aulas

Trabajo fin de estudio presentado por:	Irene Regueira Pena
Modalidad:	Proyecto de Investigación
Director/a:	Susana López Faria
Fecha:	14/07/21

Resumen

Actualmente, el modelo inclusivo es uno de los objetivos principales a alcanzar por todos los centros educativos. Para la mayoría de los maestros y maestras en muchas ocasiones atender a las necesidades de su aula de forma inclusiva supone un reto, tanto a la hora de asumir los procesos de enseñanza desde una perspectiva mucho más actualizada e innovadora, como a la hora de renovar de manera constante su formación docente. En este contexto nace el presente estudio, con el objetivo de valorar la tarea inclusiva en los docentes de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia. En base a esto, se ha implementado un estudio cuantitativo de carácter descriptivo-correlacional con 116 participantes, que respondieron a un cuestionario ya validado previamente a su aplicación, llamado CEFI-R (Cuestionario de valoración docente de la inclusión educativa). Los resultados muestran que la percepción del profesorado ante la inclusión de la diversidad de sus aulas es moderadamente alta.

Palabras clave: Diversidad, Percepción docente, Inclusión, Educación Primaria

Abstract

At this moment, the inclusive model is one of the main objectives to reach for all the educational centres. Most of the teachers in many times assist to the needs of their student inclusively is a challenge not only assuming the teaching process from a more updated and innovative perspective also constantly renewing their teacher training. In this context starts this study with the objective of value the inclusive work of the primary education teachers from Galicia. Based on this has been implemented a quantitative study descriptive-correlational type with 116 participants who answered a previously validated questionnaire called CEFI-R (Teacher evaluation questionnaire on educational inclusion). The results show that the teacher's perception of the inclusion of diversity of their classrooms is moderately high.

Keywords: Diversity, teacher perception, inclusion, primary education.

Contenido

1. Introducción	7
1.1. Justificación de la elección del tema	8
1.2. Objetivos del TFE	9
Objetivo general	9
Objetivos específicos	9
2. Marco teórico	10
2.1. Sociedad Inclusiva	10
2.2. Educación Inclusiva	14
2.2.1. Formación del profesorado	18
2.2.2. Tecnologías de la Información y Comunicación para favorecer la inclusión.	21
3. Marco empírico	24
3.1. Diseño	24
3.2. Método	25
3.2.1. Objetivos, hipótesis y preguntas de investigación	25
3.2.2. Población y muestra	26
3.2.3. Variables	31
3.2.4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos	32
3.2.5. Procedimiento de recolección de datos.....	35
3.3. Análisis de datos	36
4. Conclusiones	42
5. Limitaciones y prospectiva	44
Referencias bibliográficas	45
Anexo A. Cuestionario CEFI-R.....	49
Anexo B. Índice de acrónimos	51

Índice de figuras

Figura 1. <i>Elementos para desarrollar, fomentar y comprender el concepto de inclusión</i> (Ainscow, 2004)	13
Figura 2. <i>Diferencias entre Integración e Inclusión Educativa</i> (Alemany Martínez, 2009)	15
Figura 3. <i>Principios de la Escuela Inclusiva</i> (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).....	16
Figura 4. <i>Principios fundamentales para la promoción de la educación inclusiva</i> (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado en Necesidades Educativas Especiales, 2009)	6
Figura 5. <i>Distribución de los participantes del estudio según el género</i> (Elaboración Propia).27	
Figura 6. <i>Distribución de los participantes del estudio según la edad</i> (Elaboración Propia)....27	
Figura 7. <i>Distribución de los participantes del estudio según su titulación previa</i> (Elaboración Propia)	28
Figura 8. <i>Distribución de los participantes del estudio según la provincia a la que pertenece el centro educativo donde imparten clase</i> (Elaboración Propia)	29
Figura 9. <i>Distribución de los participantes del estudio según la naturaleza del centro educativo donde imparten clase</i> (Elaboración Propia)	29
Figura 10. <i>Distribución de los participantes del estudio según la etapa educativa donde imparten clase</i> (Elaboración Propia)	30
Figura 11. <i>Distribución de los participantes del estudio según los años de experiencia</i> (Elaboración Propia)	30
Figura 12. <i>Gráfico de resultados promedios en cada una de las dimensiones del CEFI-R</i> (Elaboración Propia)	38

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media, desviación típica, asimetría y curtosis) de las variables latentes y observadas del objeto de estudio.</i>	36
Tabla 2. <i>Correlaciones (Correlación de Pearson y Significaciones Bilaterales) de las variables latentes del objeto de estudio.</i>	41

INTRODUCCIÓN

La escuela debe ser el reflejo de la sociedad que se quiere conseguir, por ello si queremos futuros ciudadanos inclusivos, tolerantes, empáticos, transigentes, ... la escuela ha de ser uno de los escenarios donde se vea reflejada una buena respuesta de atención a la diversidad (Yépez Moreno y Castillo Bustos, 2020).

Uno de los desafíos que se encuentran muchos docentes a la hora de afrontar la práctica educativa es dar una respuesta adecuada a la diversidad de las aulas. De aquí parte la educación inclusiva, cuyo objetivo es identificar y responder a todas las necesidades educativas que presente el alumnado. Es por esto, que, la percepción que posea el profesorado hacia la diversidad de sus aulas es un componente esencial para el desarrollo de la inclusión y el progreso hacia un sistema educativo de calidad para todos y todas. Las percepciones, creencias y actitudes de estos se encuentran relacionadas directamente con la formación previa. Sin embargo, destacar que la percepción del profesorado ante la diversidad, y la formación de estos no es el único elemento del que depende el progreso hacia la inclusión, el alcance de esta también va de la mano de las políticas y acuerdos sociales, valores culturales de justicia y equidad, prácticas inclusivas, etc (Durán Gisbert y Giné Giné, 2017).

Por tanto, la elección de este tema viene, principalmente, determinada por los grandes beneficios que supone tener un profesorado bien formado en materia de inclusión dentro del sistema educativo. Concretamente, en el presente trabajo se pretende llevar a cabo una valoración de los docentes de educación primaria en materia de inclusión educativa a través del cuestionario CEFI-R. Este instrumento es una “herramienta multidimensional que permite analizar cuáles son los principales aspectos en los que el profesorado está menos preparado para responder a la diversidad de necesidades y características de sus alumnos” (González Gil, Martín Pastor, Orgaz Baz y Poy Castro, 2019, p.229). El cuestionario está formado por 19 ítems agrupados en 4 dimensiones (Concepción de diversidad, Metodología, Apoyos y Participación comunitaria), que, a su vez, dichas dimensiones conformarán los objetivos específicos del trabajo.

1.1. Justificación de la elección del tema

A día de hoy, en la práctica educativa se pueden encontrar múltiples perfiles de docentes que afrontan y responden a la diversidad de sus aulas de diversas formas, se puede observar, desde docentes muy competentes y comprometidos con la causa, hasta profesorado con concepciones y metodologías más tradicionales en cuanto a la diversidad (Pérez Pérez y López Francés, 2017).

En este caso, gracias a las diversas experiencias prácticas realizadas a lo largo de la propia formación académica se ha podido observar de cerca el funcionamiento de diferentes centros educativos, y, tras ver la dinámica del día a día en la práctica educativa real, se suscita la preocupación por el presente tema de estudio.

A lo largo de los meses se ha observado como muchos tutores de diferentes etapas educativas delegaban toda la responsabilidad del alumnado con dificultades educativas en los docentes de apoyo o especialistas del centro (Profesorado de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, orientadores ...), cuando, en muchas ocasiones, las horas que pasaban estos niños y niñas con los especialistas eran muy limitadas (2,3,4 horas por semana aproximadamente).

Es posible, que, el foco principal de esta problemática esté en la formación del profesorado, ya que cuantas más competencias posean los docentes para responder a las necesidades que presente su alumnado, menos responsabilidades delegarán en los profesores/as especialistas, aunque estos también tengan sus funciones, por ende, más positiva será su percepción ante la diversidad, más capacitados se sentirán para intervenir y más incluido estará su alumnado en el aula.

Sin embargo, el objetivo de dicha formación no debe ser la búsqueda de una capacitación individual por parte de los docentes con el fin de buscar “el desarrollo profesional aislado, sino más bien de una capacitación personal para participar en una actividad docente compartida que permita el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro” (Duran Gisbert y Giné Giné, 2012, p.33).

1.2. Objetivos del TFE

Objetivo general

Analizar la percepción del profesorado de Educación primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia sobre la inclusión de la diversidad de sus aulas.

Objetivos específicos

- Identificar cómo concibe el profesorado la educación inclusiva.
- Evaluar la percepción competencial del profesorado para adaptar su práctica docente a la diversidad de aula.
- Analizar la percepción del profesorado hacia la figura del docente de apoyo.
- Valorar la percepción del profesorado en cuanto a la colaboración e implicación del centro con el resto de la comunidad y viceversa.

Así mismo, para complementar el estudio y atribuirle en mayor medida un carácter multidimensional, se ha fijado el siguiente objetivo:

- Analizar en qué medida influye la percepción que posee el profesorado acerca la diversidad presente en las aulas sobre su práctica docente, figura del profesor de apoyo y vínculo entre el centro y el resto de la comunidad.

2. Marco teórico

2.1. Sociedad Inclusiva

Con el trascurso de los años, la atención hacia las personas con algún tipo de dificultad, trastorno o discapacidad ha ido evolucionando. Este colectivo ha sido considerado y tratado de forma diferente a lo largo de los años y en diferentes ámbitos, ya sea en el área de la medicina, pedagogía, psicología, educación, política, economía, sociedad... Así mismo, ha ido evolucionando la conceptualización y terminología en consonancia a los contextos socioculturales del momento, estos son un claro reflejo de la realidad y del pensamiento social de la época (Ruiz Diaz Roa, 2017).

Con los años se ha ido evolucionando desde un modelo apoyado en la segregación y exclusión, hacia un modelo de sociedad inclusiva, el cual pretende garantizar todos los derechos humanos básicos a todas las personas, independientemente de sus características y condiciones personales (Colmenero Ruiz, 2015).

En la antigüedad, este colectivo contaba con numerosos prejuicios, se consideraban locos, desgraciados y poco válidos. Concretamente, durante la Prehistoria el infanticidio era una práctica muy común llevada a cabo por las tribus a todos aquellos niños que nacían con algún tipo de carencia, esto no suponía ninguna carga de conciencia para ellos ya que los consideraban un obstáculo y una carga para su día a día. (Colmenero Ruiz, 2015; Ruiz Diaz Roa, 2017).

Posteriormente, durante la Antigüedad Clásica, la concepción social hacia el colectivo tomó dos vertientes, por una parte, la protagonizada principalmente por actitudes sociales pasivas y de aislamiento del entorno como respuesta hacia el colectivo, resultado de la concepción demonológica, maléfica y hechicera, arraigada en la sociedad del momento. Y, por otra parte, se introduce una vertiente más científica gracias a diferentes médicos-filósofos de la época, quienes intentaban desmitificar la realidad social que se estaba viviendo, tratando de eliminar la concepción de brujerías, males de ojo, magia y castigos divinos que se tenía en relación con las enfermedades, discapacidades, trastornos, y carencias específicas por una noción entendida como patologías internas del organismo (Colmenero Ruiz, 2015; Ruiz Diaz Roa, 2017).

En la Edad Media, a pesar de que la Inquisición se había ocupado de extinguir a la mayoría de las personas consideradas “diferentes”, en esta época se comenzaron a crear instituciones (hospitales, asilos, etc.) con el fin de amparar y acoger a personas de este colectivo, la mayoría de naturaleza religiosa. Así mismo, y pese a los prejuicios sociales que predominaban en la sociedad del momento sobre dicho colectivo, considerando a estas personas como carentes de inteligencia debido a sus dificultades comunicativas, psicomotrices, cognitivas o sensoriales, los gremios, cofradías, y hermandades, como sistema de prevención social, comenzaron a integrar a estas personas, así como a personas en caso de vejez o riesgo de muerte, en el ámbito laboral ya que se necesitaba mano de obra barata y no especializada (Colmenero Ruíz, 2015).

En los últimos siglos del medievo y durante la edad moderna (S. XIII, XIV, XV), las autoridades comenzaron a ofrecer alternativas con respecto a aquellas personas con enfermedades mentales cuyas familias no se ocupaban de ellas, también, en esta época, destacar el papel de Juan Luís Vives (1492-1540), pionero en el ámbito de la pedagogía y firme defensor de los centros de educación especial, este señalaba que era una forma de educar a los sujetos de manera más especializada, y adaptada a sus intereses y particularidades (Colmenero Ruíz, 2015).

A partir del S. XVI se da un punto de inflexión en el desarrollo de la sociedad, ya que, a pesar de las limitaciones técnicas y económicas del momento, son numerosos los avances científicos, investigaciones, descubrimientos, escritos y aportaciones que se dieron a partir de aquí. Entre estos, se plasman las primeras experiencias y posibilidades educativas con alumnado sordomudo, también se comienza a explorar sobre la lectura a través del tacto, se estudia en profundidad la epilepsia, y se crean varias agrupaciones religiosas destinadas a la educación de individuos en desventaja social, pobreza, orfandad... (Colmenero Ruíz, 2015).

La Edad Contemporánea mantuvo también el período de crecimiento social que se estaba dando hasta el momento. A partir del S. XVIII comenzó a coger impulso el movimiento “naturalismo pedagógico”, que ponía de manifiesto la posibilidad de que todos los niños y niñas tuviesen derecho a la educación independientemente de sus características personales, y, en la misma línea, Francisco Cabarrús, quien defendía una educación común para todos sin clasificaciones por aulas según si el alumnado poseía determinadas carencias o no. Es por esto, que, las autoridades comenzaron a concienciarse de la realidad social del momento y

reconocieron la educación como un derecho humano básico estableciendo la enseñanza como obligatoria. También, en 1857, se impulsó la Ley Moyano que concretamente aludía a la educación del colectivo sordomudo y ciego. En el ámbito científico, William Little, un cirujano inglés en 1853 crea la primera descripción de la actual “parálisis cerebral”, John Langdown Down denomina el “Síndrome de Down”, y Philippe Pinel aborda un estudio acerca de las clasificaciones y los tratamientos más adecuados para atender las enfermedades mentales, además de marcar algunas pautas de intervención médica. En el ámbito pedagógico-educativo, Luis Braille publica una obra en 1829 sobre un método de lectura a través del tacto dirigido a personas con déficits visuales, y en 1878, en el Congreso Internacional de París es elegido universalmente como el instrumento más adecuado para abordar la tarea lectora con personas con este tipo de dificultades, así mismo, Carlos Miguel L'Epée apoyándose en el lenguaje mímico crea el método originario de signos. También, comienzan a coger peso y difusión varios métodos nuevos e innovadores del momento como María Montessori y Ovidio Decroly (Colmenero Ruiz, 2015).

A pesar de los múltiples avances que se dieron durante este período cabe señalar que los estudios planteados por Charles Darwin sobre el ámbito genético trascendieron distinguidamente de forma negativa sobre la percepción del colectivo con dificultades de diversa índole (Colmenero Ruiz, 2015).

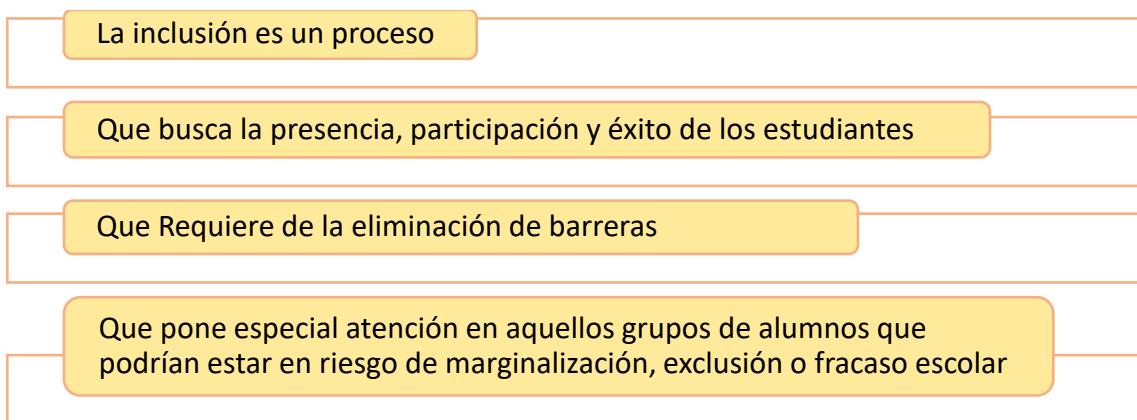
No obstante, desde finales del siglo XIX y durante el siglo XX, se inicia un cambio de perspectiva social. Como en la mayoría de los países industrializados ya se había establecido la escolaridad como obligatoria en cualquier tipo de centro ordinario, es en este momento donde se crea un sistema educativo especial paralelo al sistema ordinario, dirigido a aquel alumnado que presentase diversos tipos de dificultades. Así mismo, señalar a uno de los teóricos más relevantes del momento en la psicología del desarrollo, Lev Vygotsky, quien da comienzo al concepto de desarrollo natural del niño, a través de sus observaciones concluye que la mejor forma de aprendizaje de los niños y niñas es a través del juego y no bajo los métodos tradicionales que se estaban llevando a cabo en dicho momento (Ramírez Valbuena, 2017).

A lo largo de las últimas décadas, la concepción hacia el colectivo dista en gran medida de las perspectivas tradicionales apoyadas en el cuidado, asistencia, y refuerzo y recuperación de aquellas capacidades más carentes en los sujetos. En la actualidad, la perspectiva da un giro completo tratando de fomentar la plena participación de las personas con discapacidades,

trastornos u otro tipo de dificultades, eliminando aquellos obstáculos físicos, comunicativos o actitudinales que les dificultan la plena participación en la sociedad con el objetivo de que alcancen una vida independiente y plena (Ruiz Díaz Roa, 2017). A pesar de esto, dicho colectivo sigue haciendo frente “a algunas barreras derivadas del desconocimiento de sus capacidades y de estereotipos que aún perduran en nuestra sociedad” (Cabezas Gómez, 2011, p.101), por esta razón, se puede afirmar que la actual sociedad aún no está preparada para responder de forma adaptada y flexible a toda la heterogeneidad de población, y, como consecuencia más directa de este hecho, la exclusión de aquellos individuos que difieren de la norma (Cabezas Gómez, 2011).

La sociedad actual pretende anteponer el paradigma inclusivo frente al integrador, y tal y como señalan Villalobos y Zalakain (2010) debe quedar claro que el concepto de inclusión debe superar al paradigma tradicional integrador. Ainscow (como se citó en Universidad Internacional de la Rioja, 2020) destaca que la integración se contempla como un proceso de cambio donde el individuo debe adaptarse al entorno, es decir, el “problema” está en el sujeto, no obstante, el cambio de paradigma hacia la inclusión no trata de dar un cambio de perspectiva sino una reformulación del concepto, anteponiendo la igualdad frente a la diferencia. Ainscow (2004) recalca cuatro elementos para desarrollar, fomentar y comprender el concepto de inclusión (Figura 1).

Figura 1. Elementos para desarrollar, fomentar y comprender el concepto de inclusión.



Fuente: Ainscow, 2004.

Con respecto al primer elemento, *La inclusión es un proceso*, señalar que no se trata de un asunto de consecución y logro de unos objetivos concretos, sino que “en la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad” (Ainscow, 2004, p.12).

Verdugo y Schalock (2007) proponen un modelo de Calidad de Vida donde destacan la inclusión social como una dimensión fundamental contribuyente a la calidad de vida, y, que a su vez está implicada en indicadores como la aceptación social, los apoyos, las actividades comunitarias, los roles sociales, la posición social, voluntariado, el ambiente laboral, etc. Así mismo, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2006 en La Convención Internacional de Personas con Discapacidad declara a las personas con discapacidad como “ciudadanos de pleno derecho de acceso a la educación, a la sanidad, a vivir de forma independiente, y a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo” seleccionado y/o aceptado de forma abierta, accesible e inclusiva (Cabezas Gómez, 2011, p.103).

Por último, desatacar, que muchos de los avances y logros alcanzados se deben en mayor medida a los pronunciamientos y movimientos por parte de las diversas entidades y asociaciones implicadas en alcanzar los derechos que le corresponden al colectivo (Cabezas Gómez, 2011).

2.2. Educación Inclusiva

El comienzo del modelo educativo inclusivo se asienta en el año 1990 a partir de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Desde ese momento hasta la actualidad se ha ido avanzado en gran medida gracias a diversos autores y teóricos que han aportado importantes fuentes de conocimiento sobre el tema. Concretamente, en España, se ha insistido especialmente en publicaciones centradas en diferenciar los conceptos integración e inclusión, ya tratados anteriormente, con la finalidad de vencer el modelo educativo tradicional asentado en valores e ideas alejadas de la realidad educativa del momento y proporcionando notables progresos en la práctica y desarrollo de la educación inclusiva (Muntaner Guasp, Rosselló Ramón y De la Iglesia Mayol, 2016). Arnaiz y Moriña (como se citó en Alemany Martínez, 2009) señalan algunas diferencias entre la integración y la inclusión en el ámbito escolar (Figura 2).

Figura 2. Diferencias entre Integración e Inclusión Educativa

ESCUELA INTEGRADORA	ESCUELA INCLUSIVA
Centrada en el diagnóstico	Centrada en la resolución de problemas de colaboración
Dirigida a la Educación especial (alumnos con Necesidades educativas especiales (NEE))	Dirigida a la Educación en general (todos los alumnos)
Basada en principios de igualdad y competición	Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad)
La inserción es parcial y condicionada	La inserción es total e incondicional
Exige transformaciones superficiales	Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas)
Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos)	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria)
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción	No disfraza las limitaciones, porque ellas son reales

Fuente: Alemany Martínez, 2009

No obstante, hasta el momento, entre los autores más destacados del movimiento inclusivo no se ha consensuado una definición común sobre la escuela inclusiva por motivo de que cada uno de ellos aporta su perspectiva, enfoque y concepción personal sobre el tema (Alemany Martínez, 2009; Echeita Sarrionandia, 2013).

Para Muntaner Guasp, Rosselló Ramón y De la Iglesia Mayol (2016) la educación inclusiva es: un cambio global del sistema educativo, que afecta a todo el alumnado con un doble objetivo: conseguir el éxito de todos, sin excepciones, en la escuela; y luchar contra cualquier causa o razón de exclusión, en cualquiera de sus variantes de segregación y/o discriminación. (p.34).

Para Ainscow (como se citó en Alemany Martínez, 2009) una escuela inclusiva es aquella “que no solo acepta la diferencia, sino que aprende de ella” (párr. 5). Igualmente, para Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013) “La educación inclusiva está relacionada con que todo el alumnado sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales, etnia o cultura” (p.25).

Ainscow, Booth y Dyson (2006) presentan una propuesta la cual sustenta la escuela inclusiva bajo los principios de presencia, participación y progreso del alumnado tanto en el aula como en el centro (Figura 3).

Figura 3. Principios de la Escuela Inclusiva



Fuente: Ainscow, Booth y Dyson, 2006

- La presencia, es el primer principio que sostiene la educación inclusiva, procura que todo el alumnado asista a todas las actividades y momentos de aprendizaje que se den en el aula/centro.
- La participación, es el segundo principio, y hace referencia a que no es suficiente la presencia física del alumnado en el aula, sino que estos deben participar, intervenir, colaborar, etc.
- El progreso, cómo último principio, señala que no se puede hablar de escuela inclusiva si no se trata el progreso de cada alumno/a.

Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2013) resumen muy bien la propuesta de Ainscow, Booth y Dyson (2006) en su definición de educación inclusiva:

La educación inclusiva es aquella que se ampara en el paradigma de ofrecer igualdad de oportunidades educativas para todas las personas que intervienen en el proceso educativo. Estas oportunidades se traducen, fundamentalmente, en dar una respuesta de aprendizaje acorde a las necesidades de cada educando, de desarrollar nuevas respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos, con el fin de fomentar su progreso académico y personal. (p.26).

Para mantener el progreso y el éxito de un sistema escolar inclusivo, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado en Necesidades Educativas Especiales (2009) indica tres dimensiones básicas a la hora de intervenir:

Figura 4. Principios fundamentales para la promoción de la educación inclusiva



Fuente: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado en Necesidades Educativas Especiales, 2009

Se establece la calidad y la equidad como las dimensiones esenciales para alcanzar la educación inclusiva, así mismo, considerando la inclusión y la calidad como dos dimensiones correlacionales, es decir que el cambio o alteración de una variable implica la variación de la otra.

Cuando hablamos de equidad, implica proporcionar a cada sujeto los apoyos pertinentes para que parte desde el mismo punto que el resto de los individuos y bajo una igualdad de condiciones, garantizando que las circunstancias personales y sociales de cada sujeto no supongan un inconveniente para el logro del objetivo final (Muntaner Guasp, Rosselló Ramón y De la Iglesia Mayol, 2016; Echeita Sarrionandia, 2013).

Del mismo modo, para alcanzar una educación de calidad se debe dar un equilibrio y lograr la consonancia entre:

- Una educación común para todo el alumnado adaptándose a las necesidades de cada uno.

- Conseguir que una amplia mayoría del alumnado interiorice significativamente los aprendizajes asimilados en el aula para trasladarlos al día a día y aplicarlos en sociedad.

Por tanto, cuánta mayor coherencia y conexión haya entre todas las variables mayor calidad alcanzará la propuesta educativa, y en el momento que se rompa dicha armonía la propuesta se verá mermada (Muntaner Guasp, Rosselló Ramón y De la Iglesia Mayol, 2016).

A pesar de todo, queda mucho recorrido para alcanzar un sistema educativo totalmente inclusivo, no obstante, no se debe ignorar todo el recorrido alcanzado hasta el momento en la realidad educativa y todo el conocimiento teórico desarrollado a lo largo de estos años, es por esto, que, no se debe desistir del objetivo principal. Con todo, Dyson (Como se citó en Ainscow, 2012) sostiene que no existe un solo enfoque de escuela inclusiva, sino que la mayoría de los docentes aplican y desarrollan esta perspectiva a partir de sus propios valores e ideas.

Se puede afirmar, que, actualmente, el alcance de una educación inclusiva supone todo un desafío para el profesorado, exigiendo modificaciones conceptuales, actitudinales, curriculares, pedagógicas, en relación con la formación del profesorado, así como del sistema de evaluación y organización escolar (Muntaner Guasp, Rosselló Ramón y De la Iglesia Mayol, 2016).

2.2.1. Formación del profesorado

Uno de los puntos de mira donde se hace especial hincapié a la hora desarrollar, valorar o identificar una escuela como inclusiva es en las visiones y actitudes de los profesionales educativos hacia el alumnado. Esta cuestión posee gran relevancia, ya que el desarrollo de ciertas actitudes, sean positivas o negativas, supondrá el punto de inflexión hacia la consecución del modelo escolar inclusivo, o todo lo contrario (Alemany Martínez, 2009; Hernández Izquierdo y Marchesi, 2021).

Hernández Izquierdo y Marchesi (2021) señalan la revisión llevada a cabo por Boer (2012), quien analiza veintiséis estudios sobre las actitudes del profesorado concluyendo que, la mayoría de estos presentan actitudes negativas o neutras concretamente hacia el alumnado con necesidades educativas especiales en la etapa de educación primaria. Sin embargo, esto

se puede deber, no a una visión de rechazo hacia el colectivo, sino a una cuestión de desconocimiento e incomprendición (Hernández Izquierdo y Marchesi, 2021).

Por tanto, se puede afirmar que la falta de formación del profesorado trae consigo una doble vertiente vinculada directamente con la consecución de la educación inclusiva. No obstante, la formación del profesorado no es “una receta para aplicar ante un problema, esperando que aporte la solución” (Durán Gisbert y Giné Giné, 2017, p. 157), pero si es un elemento clave ante la consecución del objetivo principal, y esto se debe a los siguientes motivos (Durán Gisbert y Giné Giné, 2017):

- El paso del modelo educativo tradicional al modelo inclusivo que se pretende alcanzar actualmente requiere conocer en gran medida tanto al alumnado, en cuestión de habilidades, conocimientos, intereses, información relevante acerca de su historia de vida, ..., así como conocer profundamente el currículo, para buscar de esta manera el equilibrio perfecto y crear una adaptación adecuada a la diversidad del aula.
- Toda respuesta inclusiva conlleva un incremento del trabajo en general, tanto del trabajo a nivel pedagógico, como requiere de mayor implicación personal, ética y moral, así como de mayores responsabilidades.
- Por último, se trata de alcanzar una escuela eficaz que brinde oportunidades de forma equitativa a todos sus alumnos y alumnas, y que promueva al máximo el avance, progreso y desarrollo del alumnado año tras año.

Según Colmenero Ruiz (2015), el desarrollo profesional del profesorado contribuye en gran medida al alcance de un sistema educativo de calidad, por eso, si se aborda el tema de progreso y avance educativo implica atender de forma directa la formación del profesorado. Durán Gisbert y Giné Giné (2017) respaldan dicha consideración, y señalan que la formación del profesorado favorecerá a un sistema educativo de calidad:

Si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional docente (reconstrucción de sus procesos de identidad y desarrollo profesional), en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos. No se trata pues de una formación individual para el desarrollo profesional aislado, sino más bien de una capacitación personal para participar de una actividad docente que

permita el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro. En este sentido, la formación deberá ir orientada a la creación de un profesional que reflexiona sobre su práctica, en el seno de una organización educativa; que colabora activamente para mejorar su competencia y la del centro; y que actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión. (p. 157).

Por tanto, la formación de los profesionales educativos deberá dirigirse hacia el logro de un profesorado reflexivo sobre su práctica docente, crítico con las implicaciones éticas que conlleva su profesión, ambicioso con respecto a sus competencias, autónomo a la vez que cooperador, responsable, sensato y preciso con la toma de decisiones, consciente de la cultura que enseña, consciente de lo que implica una escuela inclusiva, así como con una actitud y predisposición positiva ante la diversidad (Durán Gisbert y Giné Giné, 2017; Alemany Martínez, 2009).

Giroux ya en el año 1997 señalaba la figura del profesorado como “intelectuales transformativos”, es decir, docentes que potencien la igualdad de oportunidades, tanto dentro como fuera del aula, e involucrados en fomentar la escuela para todos, tratando de no cerrar puertas a ninguna persona sean cuales sean las características personales o sociales del alumnado. Así mismo, este autor advierte de la otra cara del currículum escolar vigente, que al señalar de una forma tan rígida el qué, cómo, cuándo y por qué hay que enseñar, condiciona en gran medida al profesorado convirtiéndolo en ejecutor de unas pautas ya fijadas, sin darle un margen de flexibilidad y autonomía. Y, a pesar de este escaso poder de decisión, el cambio está de la mano de los profesionales educativos.

En el año 2011, en el estudio realizado por Rea, McKenzie y Murray (como se citó en Hernández Izquierdo y Marchesi, 2021) se destacaban los resultados positivos obtenidos en cuanto a la implicación del profesorado a la hora de formarse en el ámbito inclusivo, por tanto, se puede prever una mejora relativa tanto a los conocimientos como a las actitudes, acarreando, con posterioridad, una perspectiva más inclusiva por parte de los docentes.

Así mismo, se añade una tarea adicional a todo este proceso, que es la de analizar y detectar todos aquellos aspectos que estén obstaculizando e interrumpiendo la consecución de una educación de la máxima calidad. Por tanto, tal y como se puede observar la formación

del profesorado junto a todas sus implicaciones no suponen una tarea fácil que afrontar para los profesionales educativos, y mucho más al no tratarse de una labor individual sino un proceso de desarrollo profesional y de mejora del modelo y sistema educativo (Durán Gisbert y Giné Giné, 2017).

2.2.2. Tecnologías de la Información y Comunicación para favorecer la inclusión.

Durante las últimas décadas se ha ido dando un cambio en la sociedad debido al continuo avance tecnológico. El ámbito educativo también se ha visto influido por dichos avances, y se ha visto obligado a desarrollar algunos cambios tratando de incorporar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) de forma adecuada en las aulas. Sin embargo, la incorporación de estas en el sistema educativo se debe llevar a cabo con cautela y atención, sobre todo a la hora promover involuntariamente diferentes tipos de desigualdades. Es por esto, que, la normativa actual, tanto a nivel estatal como autonómico, establece las TIC como uno de los principios que se deben garantizar durante la etapa escolar a través de la equidad e inclusión, haciendo especial hincapié también en la utilización responsable de estos instrumentos, en la necesidad de que los centros escolares cuenten con los recursos específicos para favorecer el uso de las herramientas tecnológicas, así como una formación del profesorado específica y adecuada en este área (Tello Díaz-Maroto y Cascales Martínez, 2015).

El estudio realizado por Flores-Tena, Ortega-Navas y Sousa-Reis (2021) indica “la necesidad de renovación del sistema educativo para hacer frente a unas necesidades socioeducativas latentes en el marco escolar actual que definen un sistema obsoleto y con falta de adecuación a los nuevos retos de la realidad educativa” (p.3), en dicho estudio, también se resaltan consideraciones por parte de los profesionales educativos, quienes aprecian un retraso destacable en el sistema educativo con respecto al creciente progreso de la sociedad actual, así como, la necesidad de acondicionar y adaptar la práctica educativa a las nuevas tecnología y la normativa vigente a la realidad escolar.

Como ya se ha señalado, las TIC es un principio que debe abordar y garantizar la escuela a lo largo de la educación del alumnado, Tello Díaz-Maroto y Cascales Martínez (2015) señalan, que, entre la multitud de recursos de los que puede disponer un docente, sin lugar a duda las TIC son una buena alternativa que permite adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado de forma flexible promoviendo que dicho proceso sea más

significativo, motivador, y de calidad, fomentan la comunicación entre los diferentes agentes educativos, con el entorno a través nuevos canales comunicativos, y de acceso a la información, tratando de romper aquellas barreras espacio temporales con el fin de lograr la justicia social, impulsando entornos inclusivos y con convivencia positiva (Tello Díaz-Maroto y Cascales Martínez, 2015; Flores-Tena, Ortega-Navas y Sousa-Reis, 2021; Cabero Almenara y Ruiz palmero, 2017).

La inclusión educativa debe ser enfocada desde el modo de encontrar la mejor forma de responder a la diversidad de los estudiantes, afrontando la diferencia como una potencialidad y no como un obstáculo (Echeita y Ainscow, 2011). Rodríguez Correa y Arroyo González (2014) creen “que las TIC se postulan como un instrumento idóneo para conseguir el acceso de todo el alumnado a la enseñanza general y cómo vehículo para superar las distintas barreras de aprendizaje a las que se enfrentan diariamente” (p. 108).

Son muchos los beneficios que les pueden aportar las nuevas tecnologías al alumnado con necesidades educativas, Cabero, Córdoba y Fernández (como se citó en Rodríguez Correa y Arroyo González, 2014) señalan los siguientes:

- Suponen un apoyo para el sujeto y las diversas limitaciones que presente, ya sean cognitivas, sensoriales, motóricas...
- Fomentan la autonomía del sujeto ya que las herramientas deben ser flexibles y poder adaptarse de forma individual a cada uno.
- Facilitan la comunicación de los individuos con el entorno y con el resto de los agentes.
- Facilitan la adquisición de aprendizajes y habilidades del alumnado.
- Ayudan a detectar el diagnóstico de los sujetos.
- Apoyan un modelo multisensorial de comunicación y formación.
- Favorecen una adquisición de aprendizajes personalizada.
- Facilitan la inserción social y laboral de sujetos con determinadas limitaciones.
- Mantienen la motivación del alumnado y la parte lúdica de las actividades.
- Ayudan a fomentar la formación cultural y científica de los sujetos.
- Disminuyen el fracaso escolar y personal.

Así mismo, estos autores también destacan una serie de aspectos que se deben tener en cuenta, y no pasar desapercibidos, a la hora de trabajar a través de las TIC con alumnado con necesidades educativas (Cabero, Córdoba y Fernández, como se citó en Rodríguez Correa y Arroyo González, 2014):

- Se deberá adaptar el instrumento a las limitaciones que posea el sujeto, ya sean sensoriales, motóricas, cognitivas, comportamentales...
- Valorar tanto la limitación como su grado.
- Evaluar el nivel de utilización de las TIC por parte del alumno/a, es decir, valorar a nivel de hardware (componente físico de los ordenadores: teclados, impresoras, monitores...) y a nivel de software (componente lógico: programas informáticos, navegadores...).
- Valorar que es más conveniente, si adaptar los medios convencionales, ya creados, o, construir unos medios nuevos específicos.
- A lo largo del proceso contar con otros profesionales como pedagogos, psicólogos, orientadores, ingenieros, diseñadores, etc.

En los últimos años en el ámbito del diseño curricular ha ido cogiendo fuerza el “Diseño Universal de Aprendizaje”, también denominado DUA. Esta propuesta “es un paradigma de cómo enseñar utilizando una planificación que considere a todos los estudiantes potenciando las competencias, eliminando las barreras en el proceso de enseñanza aprendizaje con estrategias que puedan ser de utilidad a todos” (Rolón, 2020, p.52). Escribano y Martínez (como se citó en Cabero Almenara y Ruiz Palmero, 2017) indican unos principios que se deben cumplir para desarrollar el DUA; favorecer la igualdad a la hora de utilizarlo, que sea flexible, debe poseer un diseño simple e intuitivo, paciente y tolerante con la persona que lo utiliza, que no suponga un gran esfuerzo físico y con un tamaño adecuado.

Sin duda, para sacar el máximo partido a esta herramienta en el ámbito escolar se deben introducir nuevas metodologías en las aulas, así como valorar específicamente a todos los niveles la aplicación de las TIC a todo el alumnado y al que posea ciertas limitaciones. Como ya se ha señalado, son una herramienta muy valiosa que favorecer el desarrollo, comunicación e inclusión del alumnado con necesidades educativas tratando de solventar todas aquellas barreras que se presenten (Rodríguez Correa y Arroyo González, 2014).

La inclusión educativa se perfila como una filosofía que debe impregnar todo el centro educativo: así estará presente en la cultura educativa que se crea en la institución escolar, intentando que todos se sientan partícipes, en los proyectos educativos, las estrategias y proyectos de aprendizaje.... (Rodríguez Correa y Arroyo González, 2014, p.125).

3. Marco empírico

3.1. Diseño

El alcance de un sistema educativo plenamente inclusivo no depende únicamente de un solo factor, sino de la puesta en marcha de diferentes componentes. Las políticas implantadas, los acuerdos y toma de decisiones con respecto al diseño curricular, a la dotación de recursos tanto humanos como materiales, a la organización escolar, al proceso enseñanza aprendizaje, y, a los valores sociales son muchos de los elementos fundamentales para favorecer el alcance de la inclusión en el ámbito escolar. La formación del profesorado en materia inclusiva también es un elemento clave para la consecución de dicho objetivo, ya que, influye de forma directa en las percepciones y actitudes de estos ante la diversidad de las aulas, también, de esta manera contarán con más recursos para intervenir de la forma más adecuada tomando el control de la situación, de lo contrario, su percepción será más negativa, por consiguiente no se sentirán capacitados para abordar esta tarea, y las expectativas hacia las capacidades del alumnado con ciertas necesidades educativas disminuirá (Durán Gisbert y Giné Giné, 2017).

El presente estudio trata de analizar cuál es la percepción del profesorado de Educación primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia sobre la inclusión de la diversidad de sus aulas a través de un enfoque cuantitativo de tipo no experimental. Se presenta a través de un diseño descriptivo- correlacional de carácter transversal, ya que esta describe el objeto de estudio en un momento determinado, concretamente entre los meses de abril a junio de 2021.

3.2. Método

3.2.1. Objetivos, hipótesis y preguntas de investigación

¿Cómo valoran los docentes de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia la inclusión educativa?, esta ha sido la pregunta de investigación fijada, que, el presente estudio tratar de dar respuesta a través de los siguientes objetivos.

Como objetivo general, se ha planteado *Analizar la percepción del profesorado de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia sobre la inclusión de la diversidad de sus aulas*. Y, como objetivos específicos, ligados a cada una de las cuatro dimensiones que componen la presente escala de medida:

- Identificar cómo concibe el profesorado la educación inclusiva.
- Evaluar la percepción competencial del profesorado para adaptar su práctica docente a la diversidad de aula.
- Analizar la percepción del profesorado hacia la figura del docente de apoyo
- Valorar la percepción del profesorado en cuanto a la colaboración e implicación del centro con el resto de la comunidad y viceversa.

Así mismo, para complementar el estudio y atribuirle en mayor medida un carácter multidimensional, se ha fijado el siguiente objetivo de naturaleza correlacional:

- Analizar en qué medida influye la percepción que posee el profesorado acerca la diversidad presente en las aulas sobre su práctica docente, figura del profesor de apoyo y vínculo entre el centro y el resto de la comunidad.

El trabajo plantea 5 hipótesis: 1) Los docentes perciben positivamente la diversidad presente en las aulas; 2) Los docentes se perciben competencialmente capaces para adaptar su práctica docente a la diversidad de su aula; 3) Los docentes perciben positivamente la figura del docente apoyo y su respectivo trabajo en el aula ordinaria; 4) Los docentes creen en gran medida que la comunidad debe estar presente en el centro educativo y viceversa; 5) Se encontrarán relaciones significativamente positivas entre la percepción negativa de la diversidad por parte del profesorado y la disminución de percepción en el resto de las dimensiones diversidad y el resto de las dimensiones.

3.2.2. Población y muestra

La población de referencia para formar parte del presente estudio ha sido profesorado de educación primaria en activo que impartiese clase en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Los criterios de selección de la muestra han sido los siguientes:

- Como ya se ha señalado, docentes que impartiesen clase en la etapa de educación primaria en Galicia, desempeñando el cargo de tutores u otra especialidad.
- También se aceptaban docentes que impartiesen clase simultáneamente en ambas etapas, infantil y primaria.

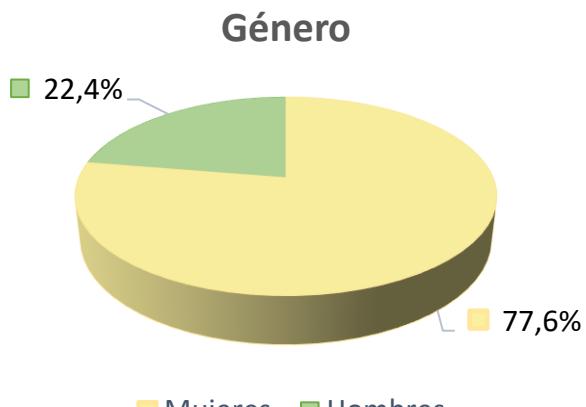
Como criterios de exclusión de la muestra se ha determinado lo siguiente:

- Docentes que impartiesen únicamente clase en la etapa de Educación Infantil.
- Docentes que desarrollasen el cargo de Orientador/a.

El procedimiento de muestreo llevado a cabo ha sido de carácter no probabilístico de tipo mixto, ya que, por una parte, se ha utilizado una técnica de tipo intencional, obtenido participantes a partir de los correos electrónicos enviados a todos y cada uno de los colegios gallegos solicitándoles la participación del profesorado de su centro, y, por otra, se ha utilizado también la técnica de tipo bola de nieve, obteniendo participantes a través de la publicación del instrumento en redes sociales, concretamente en diversos grupos específicos de docentes pertenecientes a dicha comunidad autónoma.

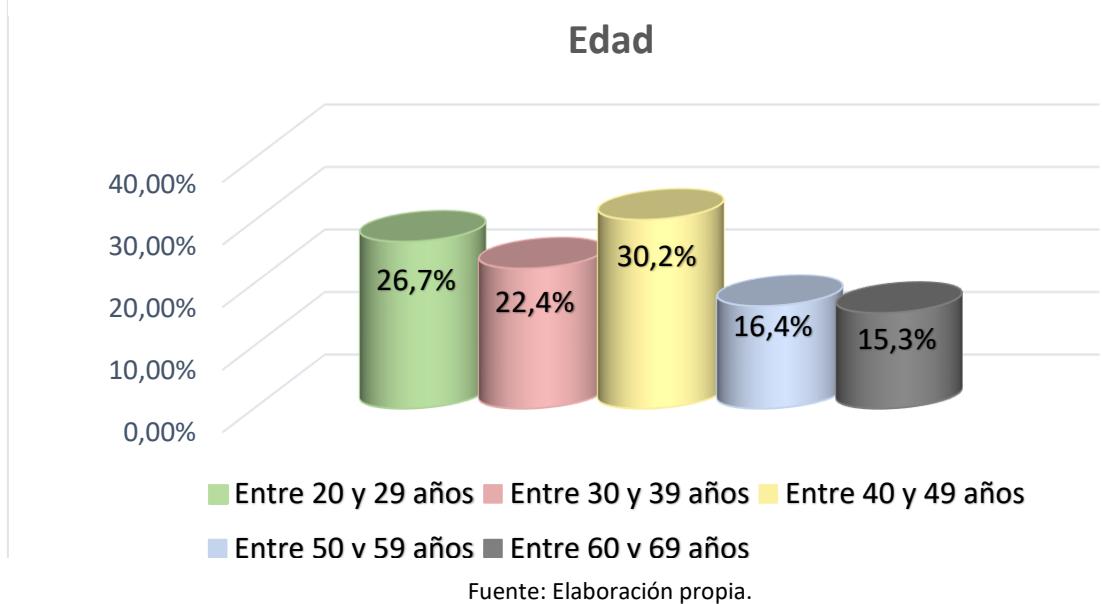
La muestra total del estudio se compone de 116 participantes, de los cuales un 77,6% (90) son mujeres y un 22,4% (26) son hombres (Figura 5), aquí se puede observar como el desempeño del cargo docente es mucho más elevado por parte del sexo femenino. El mínimo de edad registrado está en los 23 años y el máximo en los 62, obteniendo una media de edad de 39,8 años. Entre los participantes, un 26,7% (31) tienen entre 20 y 29 años, un 22,4% (26) entre 30 y 39 años, un 30,2% entre 40 y 49 años, un 16,4% (19) entre 50 y 59 años, y, un 4,3% (5) tienen entre 60 y 69 años (Figura 6).

Figura 5. Distribución de los participantes del estudio según el género.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. Distribución de los participantes del estudio según la edad.

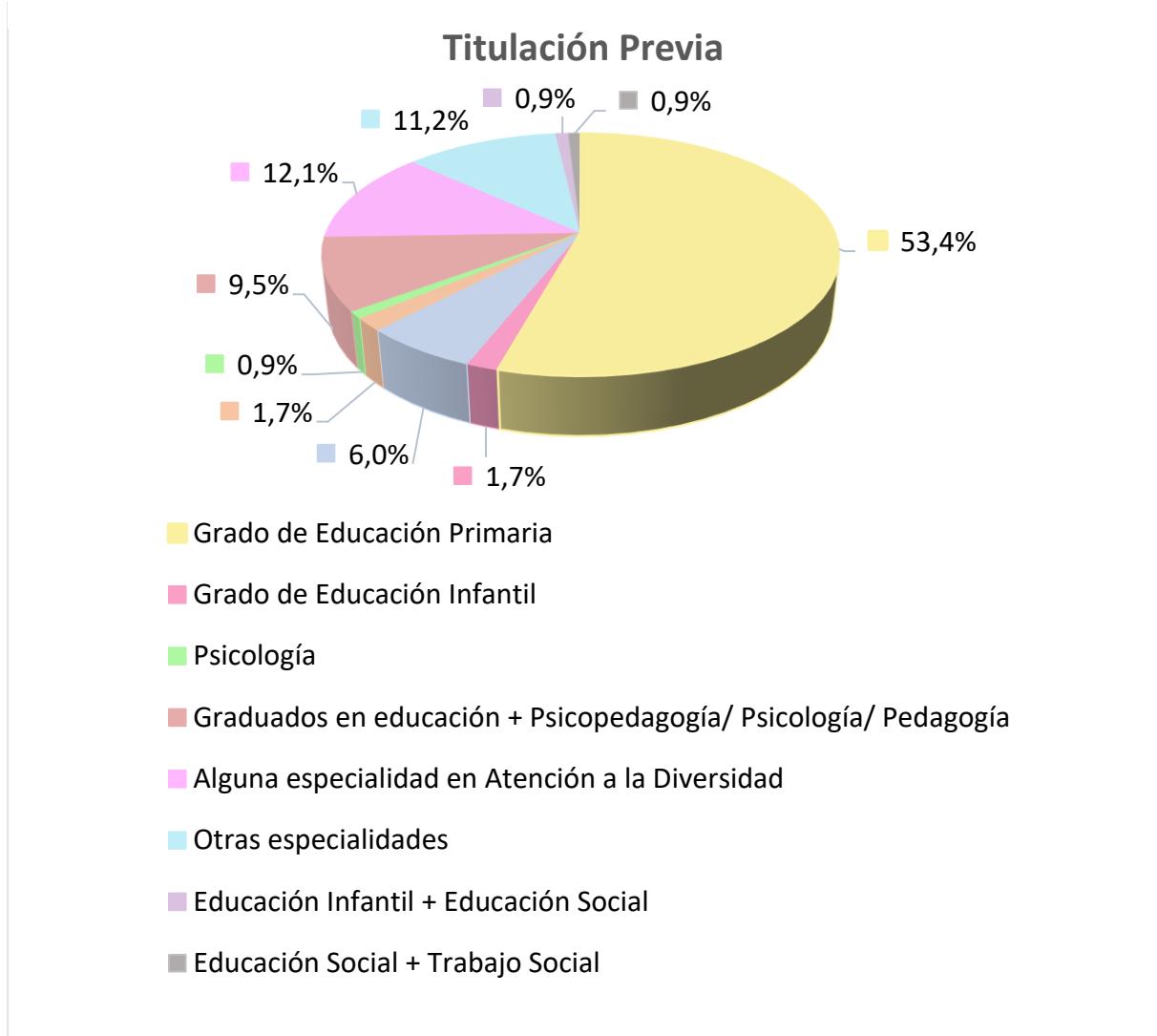


Fuente: Elaboración propia.

Un 53,4% (62) de la muestra total ha cursado el grado de educación primaria antes de desempeñar la profesión, un 1,7% (2) ha estudiado previamente el grado de educación infantil, y, un 6% (7) ha cursado ambos grados. Un participante (0,9%) ha estudiado psicología y dos (1,7%) psicopedagogía. También, un 9,5% (11) posee un grado en educación, ya sea infantil o primaria, así como un grado en psicología, pedagogía o psicopedagogía. Además, un 12,1% (14) de los docentes del estudio poseen alguna especialidad relacionada con atención a la diversidad, y un 11,2% (13) tienen otro tipo de especialidades de tipo musical, físicas-deportivas, científicas, matemáticas, económicas... Por último, solo un participante (0,9%) ha

cursado previamente educación infantil y educación social, y otro (0,9%) educación social y trabajo social (Figura 7).

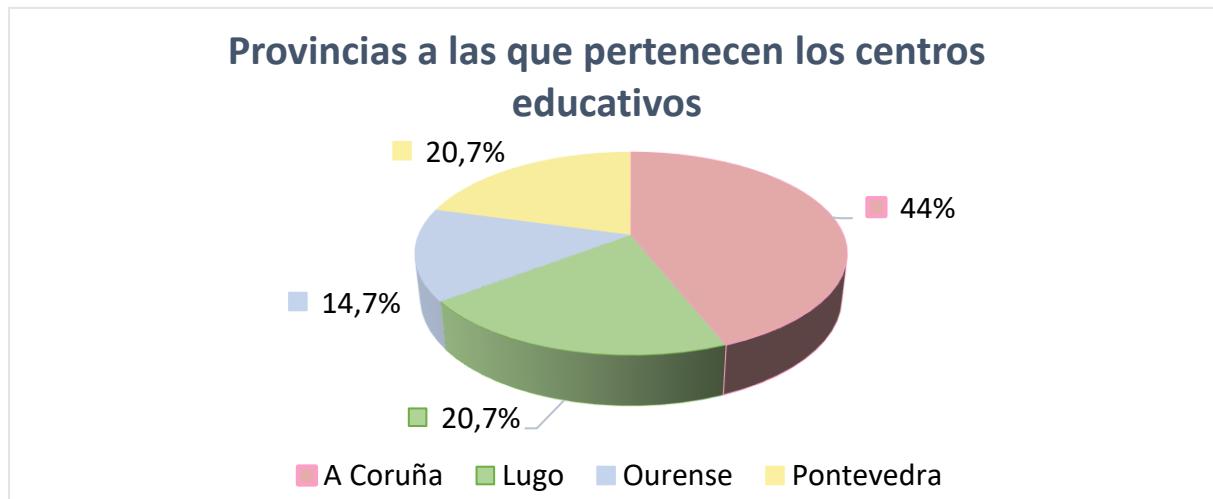
Figura 7. Distribución de los participantes del estudio según su titulación previa.



Fuente: Elaboración propia.

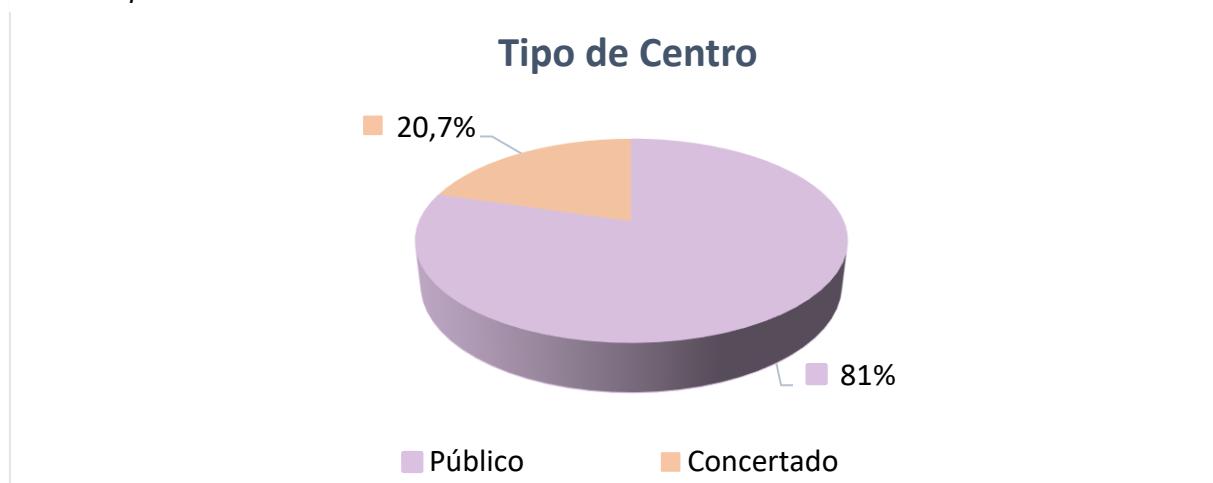
Los docentes del estudio imparten clase en centros pertenecientes a la comunidad autónoma de Galicia, de estos, un 44% (51) imparten clase en un centro perteneciente a la provincia de A Coruña, un 20,7% (24) a la provincia de Lugo, un 14,7% (17) a la provincia de Ourense y 20,7% (24) a la provincia de Pontevedra (Figura 8). Un 81% (94) son de carácter público, un 19% (22) concertados y ninguno de naturaleza privada (Figura 9).

Figura 8. Distribución de los participantes del estudio según la provincia a la que pertenece el centro educativo donde imparten clase.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 9. Distribución de los participantes del estudio según la naturaleza del centro educativo donde imparten clase.

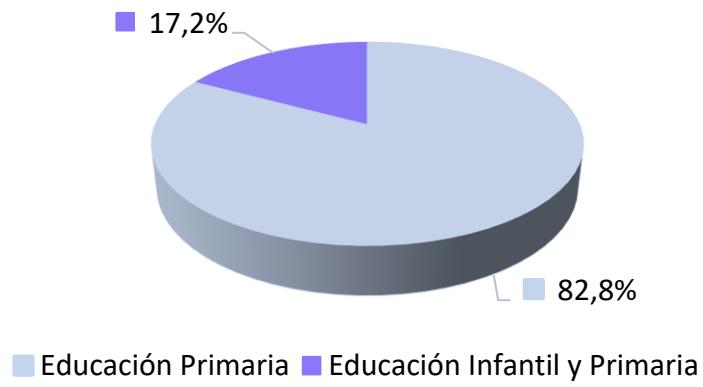


Fuente: Elaboración propia.

Un 82,8% (96) de la muestra total, únicamente imparte clase en la etapa de educación primaria, y un 17,2% (20) imparten simultáneamente en las etapas de infantil y primaria (Figura 10). También, señalar que, entre los participantes, un 34,5% (40) tienen entre 1 y 5 años de experiencia docente, un 14,7% (17) cuenta entre 6 y 10 años, un 26,7% (31) tiene entre 11 y 20 años, un 15,5% (18) entre 21 y 30 años, y un 8,6% (10) cuentan con un amplio bagaje de experiencia, entre 31 y 40 años (Figura 11).

Figura 10. Distribución de los participantes del estudio según la etapa educativa donde imparten clase.

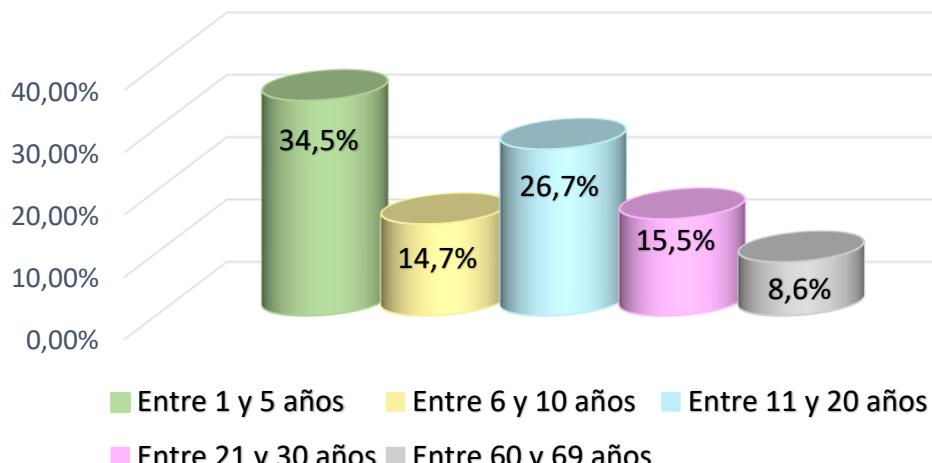
Etapa educativa donde imparten clase



Fuente: Elaboración propia.

Figura 11. Distribución de los participantes del estudio según los años de experiencia.

Años de Experiencia



Fuente: Elaboración propia.

Por último, se han derivado uno serie de ítems a conocer la percepción que tienen los participantes acerca de la propia formación inicial y permanente recibida. Un 79,3% (92) de los participantes cree que la formación inicial recibida no le ha preparado para responder a la diversidad presente en las aulas, y un 20,7% (24) cree que sí. No obstante, un 73,3% (85) afirma que sí que cree que la formación permanente recibida a lo largo de estos últimos años le ha preparado para responder a la diversidad de las aulas, y un 26,7% (31) cree que no le ha

ayudado. Además, se les pregunta si asistirían a cursos de formación al respecto si se les ofrecieran, y, un 97,4% (113) dice que, si asistiría a ellos, frente a un 2,6% (3) que dice que no.

3.2.3. Variables

La presente investigación se compone de diferentes constructos que tratan de dar respuesta a los objetivos delimitados previamente. Por tanto, para llevar a cabo la medición del objeto de interés se ha delimitado la siguiente operacionalización de variables.

Por una parte, se ha tratado de delimitar de la forma más precisa posible las características de la muestra del estudio. Es por esto, que, a partir del género, edad, naturaleza del centro donde los participantes imparten docencia, provincia a la que pertenece el centro, etapa educativa donde imparten clase, años de experiencia, titulación previa al desempeño de la profesión, y percepción sobre la propia formación inicial y permanente recibida para atender a la diversidad de su aula se ha creado la variable de *Características sociodemográficas de la muestra*.

Por otra, para tratar de responder tanto al objetivo general como específicos se han delimitado cuatro dimensiones.

En primer lugar, la dimensión 1 pretende analizar cuanto de negativa es la percepción que tienen los participantes acerca de la diversidad presente en sus aulas. Por lo cual, desde el ítem 1 al 5 del cuestionario aplicado (ítem1: *Preferiría no tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo*; ítem 2: *Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros*; ítem 3: *No debemos escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios hasta que no tengamos la formación adecuada para ello*; ítem4: *Los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no pueden seguir el día a día del currículum*; ítem 5: *Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase*.) se crea la variable de *Concepción de la Diversidad*.

La segunda dimensión trata de analizar cuál es la percepción competencial que tienen los participantes para adaptar su práctica docente, ya sea a nivel de estrategias metodológicas, diseño y desarrollo curricular, evaluación, habilidades comunicativas..., a las necesidades educativas del aula. Es por esto, que, desde el ítem 6 al 10 del cuestionario aplicado (ítem 6: *Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus*

características individuales; Ítem 7: Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes; Ítem 8: Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos; Ítem 9: Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos; Ítem 10: Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todos los alumnos puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria.) se obtiene la variable Metodología.

La dimensión 3 busca valorar la percepción que tienen los docentes del estudio acerca del rol del docente de apoyo, y saber en qué medida creen que este debe desempeñar su trabajo en el aula ordinaria. Por ende, desde el Ítem 11 al 14 del cuestionario aplicado (Ítem 11: *La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula; Ítem 12: Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula, en lugar de hacerlo en el aula de apoyo; Ítem 13: La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula; Ítem 14: Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores.*) se extrae la variable Apoyos.

Por último, la cuarta dimensión trata de evaluar la percepción que tienen los participantes del estudio sobre en qué medida la comunidad (asociaciones, familias, servicios sociales y sanitarios, bibliotecas...) debe estar presente en el centro y viceversa. Por ello, desde el Ítem 15 al 19 del cuestionario aplicado (Ítem 15: *El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, ...); Ítem 16: Es fundamental que haya una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de agentes educativos (AMPA, asociación de vecinos, consejo escolar, ...); Ítem 17: La escuela debe fomentar la implicación de los padres y de la comunidad; Ítem 18: Cada miembro del centro educativo (profesores, padres, alumnos, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo; Ítem 19: El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios, ...).*) se obtiene la variable Participación Comunitaria.

3.2.4. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

La herramienta principal a través de la que se han recogido todos los datos ha sido el cuestionario, instrumento que integra un conjunto de preguntas examinadas previamente a

su aplicación, destinadas a una muestra representativa concreta con el objetivo de obtener información de esta (García Córdova, 2004; López-Roldán y Fachelli, 2015). El instrumento aplicado ha sido el Cuestionario de valoración docente de la inclusión educativa (CEFI-R) validado y elaborado por las autoras González-Gil, Martín-Pastor, Orgaz Baz y Poy Castro (2019). Esta herramienta está dividida en dos partes, la primera dedica un total de 10 ítems al estudio de las características sociodemográficas de los participantes (Ítem1: *Sexo*; Ítem2: *Edad*; Ítem 3: *Tipo de Centro donde imparte docencia*; Ítem 4: *Provincia a la que pertenece el centro*; Ítem 5: *Etapa educativa donde imparte clase*; Ítem 6: *Años de experiencia*; Ítem 7: *Titulación previa*; Ítem 8: *Mi formación durante la universidad me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mis alumnos/as*; Ítem 9: *La formación permanente a lo largo de estos años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mis alumnos/as*; Ítem 10: *Si me ofrecieran cursos de formación al respecto, asistiría a ellos.*)

La segunda parte dedica un total de 19 ítems a la valoración docente acerca de la inclusión educativa, organizados en 4 bloques o dimensiones:

- La primera dimensión, *Concepción de la diversidad*, dedica 5 ítems al análisis sobre qué concepción que poseen los participantes del estudio acerca de la diversidad de sus aulas (Ítem1: *Preferiría no tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo*; Ítem 2: *Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros*; Ítem 3: *No debemos escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios hasta que no tengamos la formación adecuada para ello*; Ítem4: *Los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no pueden seguir el día a día del currículum*; Ítem 5: *Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase*).).
- La segunda dimensión, *Metodología*, destina otros 5 ítems a conocer cómo de capacitados se sienten los docentes del estudio para adaptar su práctica docente a los alumnos con necesidades educativas (Ítem 6: *Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales*; Ítem 7: *Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes*; Ítem 8: *Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos*; Ítem 9: *Sé cómo manejar y adaptar los*

materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos; Ítem 10: Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todos los alumnos puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria.).

- La tercera dimensión, *Apoyos*, asigna 4 ítems a conocer cómo perciben los docentes el trabajo del profesor/a de apoyo y si este debe desempeñar su intervención en el aula ordinaria (Ítem 11: *La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula; Ítem 12: Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula, en lugar de hacerlo en el aula de apoyo; Ítem 13: La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula; Ítem 14: Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores.*).).
- Por último, la cuarta dimensión, *Participación Comunitaria*, establece 5 ítems a saber que concepción tiene el profesorado participante sobre el nivel de implicación que debe tener la comunidad en el centro educativo y viceversa (Ítem 15: *El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, ...); Ítem 16: Es fundamental que haya una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de agentes educativos (AMPA, asociación de vecinos, consejo escolar, ...); Ítem 17: La escuela debe fomentar la implicación de los padres y de la comunidad; Ítem 18: Cada miembro del centro educativo (profesores, padres, alumnos, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo; Ítem 19: El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios, ...).*).

Las respuestas registradas por los participantes han sido en una escala gradual de tipo Likert de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 4 (Totalmente de acuerdo).

Por un lado, atendiendo al criterio de validez del presente estudio se ha llevado a cabo un análisis factorial exploratorio el cual determina, que, esta estructura original de cuatro factores daría cuenta del 59.50% de la varianza total. Las pruebas de contraste de esfericidad de Bartlett (Chi-cuadrado = 912,286; $gl = 171$; $p < ,000$) sostienen la adecuación del análisis, el KMO: .774 suficiencia de muestreo.

Así mismo, atendiendo al criterio de fiabilidad del instrumento, el coeficiente estadístico Alfa (α) de Cronbach, con el objetivo de estudiar la estabilidad de los datos obtenidos y el nivel de

consistencia interna, determina un α de 0,82 como coeficiente general. Del mismo modo, tomando cada uno de los bloques/dimensiones de la escala de medida, esta prueba estadística indica en la primera dimensión, *Concepción de la Diversidad*, un α de 0,64, en la segunda, *Metodología*, un α de 0,87, en la tercera, *Apoyos*, un α de 0,70, y, finalmente en la cuarta dimensión, *Participación Comunitaria*, un α de 0,84. Estos datos nos permiten concluir que tanto la consistencia interna como el nivel de fiabilidad del instrumento son buenos, ya que los valores alcanzados se encuentran entre el intervalo $0,60 < \alpha < 1$ o muy próximos a este (Bisquerra, 2004).

3.2.5. Procedimiento de recolección de datos

Una vez recibida la herramienta de medición por parte de las respectivas autoras (González-Gil, Martín-Pastor, Orgaz Baz y Poy Castro, 2019) esta ha sido volcada en la aplicación en línea Google Forms, un recurso brindado por la plataforma Google de forma gratuita. Numerosos autores señalan entre sus múltiples potencialidades para la puesta en marcha de encuestas electrónicas su idoneidad a la hora de adaptarse a las necesidades del investigador/a y de ser una herramienta flexible e individualizada (Abundis Espinosa, 2016).

El cuestionario ha sido difundido a la población de estudio a través de dos vertientes, ambas telemáticas. Como ya se ha mencionado con anterioridad, por un lado, se ha enviado un email a todos y cada uno de los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia solicitando la participación del profesorado de educación primaria de los respectivos centros en la presente investigación, aproximadamente se ha enviado a unos 874 centros. El desarrollo de esta tarea ha sido más fácil y preciso gracias al registro estatal que ofrece el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España en su página web de Centros Docentes No Universitarios, donde se indica la dirección de correo electrónico de cada una de las instituciones educativas. Por otro lado, para favorecer la difusión del cuestionario, se ha publicado en diversos grupos privados de docentes que impartían clase en Galicia, creados en una red social y que contaban con numerosos miembros. Por ambas vías se ha informado a los receptores del objetivo del estudio, así como de los principios éticos de la investigación, es decir, que todos aquellos datos registrados en el cuestionario serían tratados totalmente de forma confidencial y manejados con fines puramente estadísticos.

Con la finalidad de alcanzar los objetivos preestablecidos, y tras haber llevado a cabo un análisis de consistencia interna y un análisis factorial de la escala de medida CEFI-R, los datos

obtenidos han sido tratados a través del programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 25.0). Con posterioridad, se han estudiado los resultados a partir de un método descriptivo-correlacional la distribución de las variables (Asimetría y Curtosis), la dispersión de los datos (Desviación Típica), la medida de representación de todo el conjunto (media), y las relaciones estadísticas entre las variables a través del coeficiente de correlación de Pearson.

3.3. Análisis de datos

A continuación, se muestran los resultados obtenidos a partir de los análisis descriptivos llevados a cabo tanto en las variables latentes, como de las variables observadas (ítems), teniendo en cuenta los resultados del análisis factorial exploratorio (validez) y del coeficiente de Alpha de Cronbach (fiabilidad de la escala) (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos (mínimo, máximo, media, desviación típica, asimetría y curtosis) de las variables latentes y observadas del objeto de estudio.

		N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación	Asimetría	Curtosis
Dimensión 1 <i>Concepción de la Diversidad</i>	Ítem 1	116	1	4	1,75	0,92	0,86	-0,49
	Ítem 2	116	1	3	1,57	0,70	0,83	-0,54
	Ítem 3	116	1	4	1,84	0,94	0,84	-0,31
	Ítem 4	116	1	4	2,03	0,97	0,35	-1,15
	Ítem 5	116	1	4	1,90	1	0,83	-0,46
Dimensión 2 <i>Metodología</i>	Ítem 6	116	1	4	2,79	0,70	-0,44	0,36
	Ítem 7	116	1	4	2,97	0,67	-0,13	-0,29
	Ítem 8	116	1	4	2,95	0,76	-0,38	-0,14
	Ítem 9	116	1	4	2,99	0,66	-0,35	0,39
	Ítem 10	116	1	4	2,97	0,77	-0,50	0,04

Dimensión 3 <i>Apoyos</i>	Ítem 11	116	2	4	3,81	0,43	-2,22	4,38
	Ítem 12	116	1	4	3,16	0,82	-0,60	-0,50
	Ítem 13	116	1	4	2,38	1,08	0,10	-1,27
	Ítem 14	116	1	4	3,13	0,76	-0,58	-0,02
Dimensión 4 <i>Participación Comunitaria</i>	Ítem 15	116	1	4	3,42	0,85	-1,44	1,29
	Ítem 16	116	1	4	3,57	0,71	-1,49	1,22
	Ítem 17	116	1	4	3,72	0,60	-2,22	4,73
	Ítem 18	116	1	4	3,85	0,44	-3,75	17,13
	Ítem 19	116	2	4	3,83	0,46	-2,75	7,03
Dimensión 1		116	1,00	3,60	1,81	0,58	0,75	0,11
Dimensión 2		116	1,20	4	2,93	0,58	-0,35	0,28
Dimensión 3		116	1,50	4	3,12	0,58	-0,39	-0,27
Dimensión 4		116	1,40	4	3,67	0,49	-1,91	3,91
CEFI-R		116	1,73	3,89	3,22	0,37	-1,13	2,31

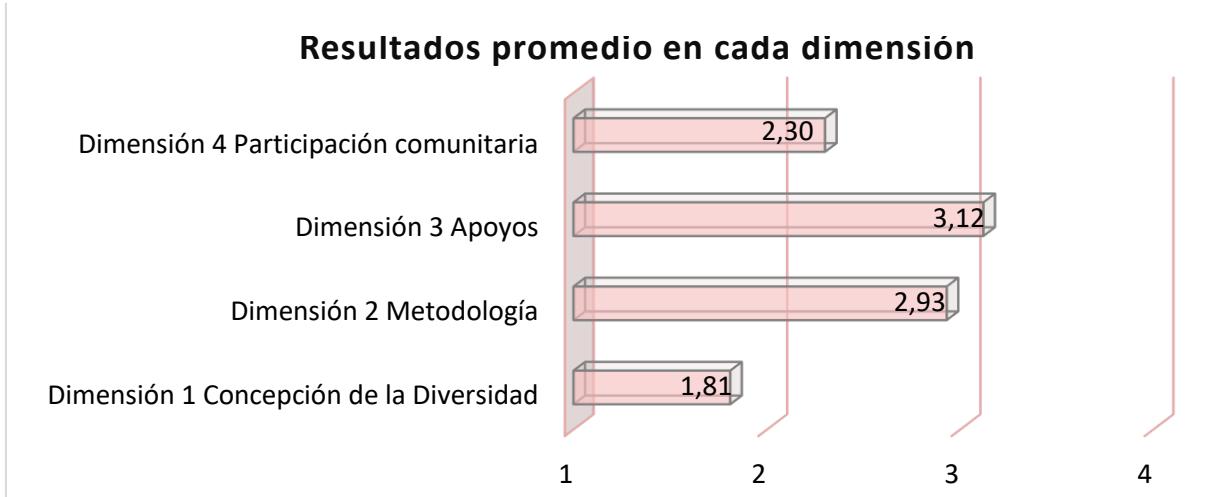
Fuente: Elaboración propia.

Estadísticos descriptivos de la valoración docente sobre la inclusión educativa.

A nivel global, la percepción que poseen los docentes del estudio acerca de la inclusión educativa es moderadamente alta, puesto que la puntuación promedio obtenida ha sido de $\bar{x} = 3,22$ y $DT = 0,37$. Así mismo, atendiendo a cada una de las dimensiones que conforman la escala de medida CEFI-R, indicar, que, en la primera dimensión, *Concepción de la Diversidad*, la percepción negativa que los participantes tienen acerca la diversidad presente en las aulas es baja, ya que el nivel medio alcanzado en dicho indicador ha sido de $\bar{x} = 1,81$ ($DT = 0,58$). En la segunda dimensión, *Metodología*, destacar, que, la percepción competencial que posee el profesorado para adaptar su práctica docente a las necesidades educativas presentes en las

aulas es moderadamente baja, debido a que el resultado promedio obtenido por la muestra ha sido de $\bar{x} = 2,93$ y $DT = 0,58$. En la tercera dimensión, *Apoyos*, señalar, que, la percepción que tienen los participantes sobre la figura del docente de apoyo, y el desempeño de su trabajo en el aula ordinaria es moderadamente alta, dado que la puntuación media alcanzada por los docentes ha sido de $\bar{x} = 3,12$ ($DT = 0,58$). Por último, en cuanto a la cuarta dimensión, *Participación Comunitaria*, la muestra de este estudio cree que la medida en la que comunidad debe estar incluida en el centro educativo y viceversa es moderadamente alta también, en vista de que el nivel promedio alcanzado ha sido de $\bar{x} = 3,67$ y $DT = 0,49$ (Ver Figura 12).

Figura 12. Gráfico de resultados promedios en cada una de las dimensiones del CEFI-R.



Estadísticos descriptivos Dimensión 1: Concepción de la Diversidad.

Como ya se ha mencionado con anterioridad, esta primera dimensión dedicada un total de 5 ítems a conocer la concepción negativa que poseen los participantes de la investigación sobre la diversidad. El rango de respuesta media a los ítems de esta dimensión está entre 1,57 y 2,03, alcanzando un resultado promedio final en la primera dimensión de $\bar{x} = 1,81$ ($DT = 0,58$), lo que quiere decir, que, la concepción que presenta el profesorado del estudio hacia la diversidad es bastante positiva. El promedio de respuesta al segundo ítem destaca muy positivamente sobre el resto ($\bar{x} = 1,57$ y $DT = 0,70$), esto significa que los docentes de la muestra no creen que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) interrumpa la rutina del aula y del resto de sus compañeros. Por el contrario, la media de respuesta al cuarto ítem es la que ha despuntado más negativamente en esta dimensión ($\bar{x} = 2,03$ y $DT = 0,97$), percibiendo que los alumnos con NEAE no pueden seguir el día a día del

currículum, no obstante, puntualizar que aunque se señale como uno de los valores que ha despuntado más negativamente, esta indicación se limita a una perspectiva puramente comparativa entre los ítems de toda la dimensión, ya que el nivel de percepción negativa ante la diversidad en este último ítem se mantiene moderadamente bajo.

Estadísticos descriptivos Dimensión 2: Metodología.

Esta segunda dimensión se compone de otros 5 ítems dedicados a conocer la percepción competencial que posee el profesorado del estudio para adaptar su práctica docente a la diversidad de su aula. El rango medio de respuesta a los ítems de esta segunda dimensión es muy próximo entre sí, situándose la respuesta media más baja en $\bar{x} = 2,79$ ($DT = 0,70$) al ítem 6, y la respuesta media más alta en $\bar{x} = 2,99$ ($DT = 0,66$) al ítem 9. Esto quiere decir que los docentes perciben su capacidad para enseñar a cada alumno de manera diferente en función de las características individuales moderadamente baja (ítem 6) al igual que su percepción ante la capacidad para manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades del alumnado (ítem 9). Sabiendo esto, se debe contemplar y poner especial atención en los resultados obtenidos en esta dimensión, ya que, a nivel general, la percepción que tienen los docentes ante su capacidad para adaptar la propia práctica docente a las necesidades del aula es moderadamente baja ($\bar{x} = 2,93$ y $DT = 0,58$).

Estadísticos descriptivos Dimensión 3: Apoyos.

Esta tercera dimensión dedica 4 ítems a analizar la percepción que tienen los docentes del estudio ante la figura del profesor de apoyo y el desarrollo de su trabajo en el aula ordinaria, obteniendo como resultado un nivel de percepción medio moderadamente alto en dicha dimensión de ($\bar{x} = 3,12$ y $DT = 0,58$). El rango de respuesta media en cada uno de los ítems de la dimensión se encuentra entre 3,13 y 3,81, todos situados en un nivel de percepción moderadamente alto. El ítem 11 alcanza el resultado más alto de la tercera dimensión ($\bar{x} = 3,81$ y $DT = 0,43$), lo que significa que los docentes de la muestra creen positivamente que la planificación conjunta profesor-profesor de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula, por el contrario, el ítem 14, obtiene la respuesta media más baja de la dimensión ($\bar{x} = 3,13$ y $DT = 0,76$), esta información se trata desde una perspectiva puramente comparativa entre los ítems incluidos en la tercera dimensión, ya que, en este último ítem el profesorado participante en el estudio presenta una buena percepción ante el trabajo del profesor de apoyo dentro del aula ordinaria.

Estadísticos descriptivos Dimensión 4: Participación Comunitaria.

En cuanto a esta última dimensión, que trata de analizar la percepción que posee el profesorado de la muestra sobre la implicación que debe tener la comunidad en el centro escolar y viceversa, se ha alcanzado un nivel de percepción moderadamente alto ($\bar{x}=3,13$ y $DT=0,76$). De la misma manera que la dimensión anterior, el rango de resultados medios obtenidos en cada uno de los 5 ítems que componen esta cuarta dimensión, se encuentra entre 3,42 y 3,85, todos situados en un nivel de percepción moderadamente alto. Desarrollando una perspectiva comparativa general de la dimensión, el ítem que destaca por encima del resto es el número 18 ($\bar{x}=3,85$ y $DT=0,44$), esto quiere decir que el profesorado percibe a cada miembro del centro educativo (profesores, padres, alumnos, otros profesionales) como un elemento fundamental del mismo, por debajo, destaca el ítem número 15 ($\bar{x}=3,42$ y $DT=0,85$) a pesar de haber alcanzado también un buen resultado medio, indicando una buena predisposición por parte de los docentes de la muestra en cuanto a hacer partícipe a los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, ...) a la hora de revisar el proyecto educativo.

Correlaciones significativas entre las cuatro dimensiones.

Para completar el estudio se han calculado las correlaciones entre las cuatro variables/dimensiones (Tabla 2), y, tal y como se puede observar se han obtenido diversas asociaciones significativas. Este hecho respalda considerablemente la multidimensionalidad del instrumento utilizado.

Tabla 2.

Correlaciones (Correlación de Pearson y Significaciones Bilaterales) de las variables latentes del objeto de estudio.

		Dimensión 1 <i>Concepción de la diversidad</i>	Dimensión 2 <i>Metodología</i>	Dimensión 3 <i>Apoyos</i>	Dimensión 4 <i>Participación Comunitaria</i>
Dimensión 1 <i>Concepción de la diversidad</i>	Correlación de Pearson	1	-,307**	-,334**	-,392**
	Sig. (bilateral)		,001	,000	,000
Dimensión 2 <i>Metodología</i>	Correlación de Pearson	-,307**	1	,096	,123
	Sig. (bilateral)	,001		,307	,188
Dimensión 3 <i>Apoyos</i>	Correlación de Pearson	-,334**	,096	1	,334**
	Sig. (bilateral)	,000	,307		,000
Dimensión 4 <i>Participación Comunitaria</i>	Correlación de Pearson	-,392**	,123	,334**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,188	,000	

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia

Se ha hallado una relación significativamente positiva entre la primera dimensión y las otras tres restantes. Es decir, los datos revelan, que, cuanto más negativa es la percepción del profesorado hacia la diversidad presente en las aulas, menos capacitados se sienten los docentes para adaptar su práctica docente a las necesidades del aula, perciben más negativamente la figura del docente de apoyo y su respectivo trabajo en el aula ordinaria, creen en menor medida en el vínculo comunidad-escuela.

4. Conclusiones

El profesorado es un componente fundamental en el desarrollo de la educación inclusiva, y sus respectivas percepciones, actitudes y concepciones influyen de forma directa en el progreso del modelo inclusivo (Hernández Izquierdo y Marchesi, 2021). Es por esto, que, en el presente estudio se ha tratado de conocer la percepción que poseen los docentes hacia la diversidad presente en las aulas, hacia el alumnado con necesidades educativas, los docentes de apoyo, propias capacidades en cuanto a la percepción docente y hacia el vínculo comunidad- escuela, es decir, elementos fundamentales que conforman el patrón educativo inclusivo.

El desarrollo de este estudio ha aportado diversos recursos tanto de carácter personal como académico, entre ellos, considero que se han desarrollado significativamente los conocimientos y habilidades en torno al ámbito investigador, y todas las áreas que este implica, estadística, tecnológica, lingüística, ... Así mismo, se ha podido contrastar el saber de carácter más teórico, es decir, teorías y creencias de autores distinguidos en este ámbito, con evidencias científicas a partir de investigaciones actuales. De igual manera, el estudio ha reforzado la capacidad para transformar lo que en un principio se trataba de una incógnita o una curiosidad en un informe de investigación válido, fiable, estructurado, coherente y formal, y, a su vez obteniendo una respuesta a cada uno de los interrogantes planteados. Como última reflexión, gracias a las diferentes fases del estudio, tanto del marco teórico como empírico y a través de los resultados obtenidos, se ha ido reconociendo el grado de importancia e influencia que poseen las percepciones, creencias y concepciones del profesorado a la hora de atender la realidad de las aulas, y de forma directa sobre todo el alumnado independiente de sus características y a todos los niveles.

Uno de los resultados más llamativos que muestra este estudio es la relación significativa existente entre la percepción negativa del profesorado sobre la diversidad y la sucesiva disminución perceptiva en el resto de las dimensiones del estudio (capacidad para adaptar la práctica docente, figura del docente de apoyo, vínculo comunidad - escuela). Hernández Izquierdo y Marchesi (2021) en su artículo señalan el estudio de Boer (2012) quien confirma la existencia de actitudes neutras o negativas hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas por parte del profesorado de educación primaria. Los autores no señalan como

causa de este hecho la actitud negativa en sí misma, sino el desconocimiento de no saber cómo dirigirse hacia el alumnado que se aleja de la norma y del estándar general (Hernández Izquierdo y Marchesi, 2021).

Esto nos lleva a poner el foco de atención en la formación adecuada que debe recibir el profesorado para hacer frente y atender de forma ajustada la realidad de las aulas, ya que “la mejora del conocimiento de los maestros acerca de la diversidad puede ser un primer paso para cambiar su actitud general.” (Hernández Izquierdo y Marchesi, 2021, p.9). Así queda ratificada la hipótesis 5 (*Se encontrarán relaciones significativamente positivas entre la percepción negativa de la diversidad por parte del profesorado y la disminución de percepción en el resto de las dimensiones.*) En el presente estudio, más de la mitad de los docentes, concretamente un 79,3%, cree que la formación inicial recibida no los ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de su alumnado, pero, más de la mitad de la muestra (73,3%) si creen que la formación permanente adquirida a lo largo de los años les ha preparado para responder a la diversidad. Por tanto, se puede extraer como posible razón explicativa que el profesorado de esta muestra tenga una percepción positiva hacia la diversidad, ratificando así la hipótesis 1(*Los docentes perciben positivamente la diversidad presente en las aulas*) gracias a la formación adquirida posteriormente a sus estudios iniciales. A pesar de los resultados anteriores, los docentes de este estudio se perciben poco capacitados para adaptar su práctica docente a la diversidad de alumnado, este hecho se puede deber a que la formación que estos han recibido no esté dirigida a la adecuada intervención en el aula, y, además nos lleva a derogar la hipótesis 2 (*Los docentes se perciben competencialmente capaces para adaptar su práctica docente a la diversidad de su aula*).

Granada Azcárraga, Pomés Correa y Sanhueza Henríquez (2013) señalan en su artículo la investigación desarrollada por Idol (2006), quien destaca que un 77% del profesorado de su estudio cree que la educación del alumnado con necesidades educativas se debe impartir en el aula ordinaria junto a la figura de apoyo, datos que se encuentran en consonancia con el presente estudio y que nos permiten ratificar la hipótesis número 3 (*Los docentes perciben positivamente la figura del docente apoyo y su respectivo trabajo en el aula ordinaria*).

Los datos relacionados con la última dimensión indican que los docentes de la muestra creen en gran medida en la implicación de la comunidad dentro del centro y viceversa, ratificando la hipótesis 4 del estudio (*Los docentes creen en gran medida que la comunidad debe estar*

presente en el centro educativo y viceversa), sin embargo, lo que no se sabe es si esto ocurre realmente ya que son diversos las investigaciones, entre ellas la de Azorín Abellán (2018) que al realizar una investigación en un centro de Murcia con la finalidad de establecer un plan de mejora a partir de las fortalezas y debilidades detectadas por el profesorado y el equipo directivo del propio centro, entre uno de los testimonios de los respectivos participantes se señalan debilidades respecto a la coordinación con el entorno cercano, indicando que son conscientes de ello y que les gustaría cambiarlo para favorecer un adecuado y eficaz aprovechamiento de los servicios y recursos externos al centro.

5. Limitaciones y prospectiva

Se puede decir que, aunque habiendo respondido exitosamente a los objetivos fijados en el presente estudio, y los resultados obtenidos sean a priori válidos y fiables, estos no se pueden generalizar, ya que, a la luz de otras investigaciones y estudios, el tamaño muestral obtenido ha sido limitado.

Para finalizar, proponer como futuras líneas de investigación, el estudio a través de un instrumento válido y fiable la formación real con la que cuentan muchos docentes en activo, así como estudios correlacionales a mayor escala sobre la influencia de la formación del profesorado en las aulas y el alumnado con necesidades educativas.

Referencias bibliográficas

Abundis Espinosa, V. M. (2016). Beneficios de las encuestas electrónicas como apoyo para la investigación. *Tlatemoani: Revista Académica De Investigación*, 7(22), 168-186.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7286080.pdf>

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 5(4), 1-20.

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge

Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas. Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-4.pdf>

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva – Recomendaciones para la puesta en práctica, Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Alemany Martínez, C. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (2). [Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo - Educresa](#)

Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid, España: La Muralla.

Boer, B. (2012). *Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. Stichting Kinderstudies.

Cabero Almenara, J. y Ruiz Palmero, J. (2017). Las Tecnologías de la Información y Comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *Ijeri. International Journal of Educational Research and Innovation and Innovation*, (9), 16-30.
<https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665>

Cabezas Gómez, D. (2011). Hacia una sociedad inclusiva: la incorporación al trabajo de personas con discapacidad. *Revista cuatrimestral del consejo escolar del estado. Participación educativa*, (18), 101 – 116.

Colmenero Ruiz, M. J. (2015). Caminando hacia una educación inclusiva. Caminando hacia una sociedad inclusiva. *Iniciación a La Investigación*, (Extra-6), 1-18.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/2554>

Duran Gisbert, D. y Giné Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Eduetania*, (41), 31-44.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089637>

Durán Gisbert, D. y Giné Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*.
<http://www.repositorycdpd.net:8080/handle/123456789/1913>

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-45.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>

Echeita Sarrionandia, G. (2013). *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 99-118.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024005.pdf>

Flores-Tena, M.J., Ortega-Navas, M.C. y Sousa-Reis, C. (2021). El uso de las TIC digitales por parte del docente personal y su adecuación a los modelos vigentes. *Revista Electrónica Educare*, 25 (1), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.ox?id=194165972016>

García Córdova, F. (2004). El cuestionario: Recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario. México: Limusa.

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/ M.E.C.

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. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.229-238>

Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., y Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles De Trabajo. Centro De Estudios Interdisciplinarios En Etnolingüística Y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>

Hernández Izquierdo, L. y Marchesi, Á. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación*, 5(1), 7-24. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp7-24>

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, 27(2), 77-94. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/07419325060270020601?casa_token=csNB-E4DCGIAAAA%3AoUanP6j-MMIONzm_SaKFsUvS7OGDDcXOYyzCEdceU-k42a7g29XTytvAsactN8ZKseZqNcmx7je9A&

López-Roldán, P., y Fachelli, S. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

Muntaner Guasp, J.J., Rosselló Ramón, M.R. y De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>

Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>

Pérez Pérez, C., y López Francés, I. (2017). Las competencias del profesorado ante la educación inclusiva: Retos del futuro inmediato. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativas*, (51), 69-82. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/105>

Rodríguez Correa, M. y Arroyo González, M. J. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review*, (25), 108-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4778259>

Ruiz Díaz Roa, A. (26 de septiembre 2017). *La discapacidad y la palabra: pasos hacia una sociedad inclusiva*. Ciencia del Sur. La evidencia sale a la luz. <https://cienciasdelsur.com/2017/09/26/discapacidad-y-la-palabra-sociedad-inclusiva/>

Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230794003>

Schalock, R. L., y Verdugo Alonso, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38 (4), 21-36.
https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/224_articulos2.pdf

Tello Díaz-Maroto, I. T. Y Cascales Martínez, A. C. (2015). Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: análisis de las competencias TIC en los docentes. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 355-383.
<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/13536>

Rolón, V. (2020). Diseño universal de aprendizaje y las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Paraguaya de Educación*, 8(2), 51-60.

Universidad Internacional de la Rioja. (20 de junio de 2020). *Diferencia entre inclusión e integración*. Noticias de Educación. <https://www.unir.net/educacion/revista/diferencia-entre-inclusion-e-integracion/>

Villalobos, E. y Zalakain, J. (2010). Delimitación conceptual de la inclusión Social. *Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión Social*. Madrid: Cinca S.A.

Yépez Moreno, A. G. y Castillo Bustos, M. R. (2020). La inclusión educativa en la Universidad Central del Ecuador desde las percepciones del estudiantado. *Revista científica retos de la Ciencia*, 4(1), 1 14.<https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/317>

Anexo A. Cuestionario CEFI-R

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo					Totalmente de acuerdo
1. Preferiría no tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.	1	2	3	4	
2. Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros.	1	2	3	4	
3. No debemos escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios hasta que no tengamos la formación adecuada para ello.	1	2	3	4	
4. Los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no pueden seguir el día a día del currículum.	1	2	3	4	
5. Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase.	1	2	3	4	
6. Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales.	1	2	3	4	
7. Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes.	1	2	3	4	
8. Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos.	1	2	3	4	
9. Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos.	1	2	3	4	
10. Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todos los alumnos puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria.	1	2	3	4	

11. La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula.	1 2 3 4
12. Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula, en lugar de hacerlo en el aula de apoyo.	1 2 3 4
13. La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula.	1 2 3 4
14. Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores.	1 2 3 4
15. El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, ...).	1 2 3 4
16. Es fundamental que haya una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de agentes educativos (AMPA, asociación de vecinos, consejo escolar, ...).	1 2 3 4
17. La escuela debe fomentar la implicación de los padres y de la comunidad.	1 2 3 4
18. Cada miembro del centro educativo (profesores, padres, alumnos, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo.	1 2 3 4
19. El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios, ...).	1 2 3 4

Anexo B. Índice de Acrónimos

C

CEFIR-R: Cuestionario de valoración docente de la inclusión educativa.

D

DUA: Diseño Universal de Aprendizaje

N

NEAE: alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

NEE: Necesidades Educativas Especiales.

O

ONU: Organización de las Naciones Unidas.

I

TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación.