



Facultad de Ciencias de la Educación

LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

The perception of adult education teachers related to inclusive education



TRABAJO FIN DE GRADO

Realizado por:

Marín Domínguez, Nuria.

Tutorizado por:

Dr. D. José María Fernández Batanero.

2015

A los que hicieron de todo esto

una aventura inolvidable,

aquellos que confiasteis

ciegamente en mí.

Gracias por tanto.

ÍNDICE

1. Introducción	8
2. Marco Teórico	9
2.1 La percepción	9
2.1.1 La percepción social de la educación inclusiva	10
2.1.2 La percepción del profesorado	10
2.2 La educación inclusiva	11
2.2.1 La evolución de la educación inclusiva	12
2.2.2 La educación inclusiva en el desarrollo educativo	13
2.2.3 <i>Index</i> , una mirada científica hacia la educación inclusiva	19
2.3 La educación de adultos	20
2.3.1 Conceptualización	20
2.3.2 Evolución	21
2.3.3 La educación adulta, una segunda oportunidad	24
2.3.4 Normativa	25
2.4 Apreciaciones fundamentales en un estudio de casos	28
3. Diseño Metodológico	29
3.1. Planteamiento del estudio	29
3.2 Objetivos	32
3.3 Diseño de la metodología de investigación	32
3.3.1. Diseño del instrumento de la investigación	33
3.3.2. Validez y fiabilidad de la prueba	36
3.3.3 Proceso de selección de la muestra de estudio	41
3.3.4 Técnicas de análisis de datos	41
3.3.5 Proceso de recogida de datos	42
4. Análisis e interpretación de los resultados	46

5. Conclusiones	53
6. Bibliografía	55
Apéndice.	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Resultados de Alfa de Cronbach para calcular la fiabilidad de la prueba en su conjunto</i>	36
Tabla 2. <i>Resultados de Alfa de Cronbach para calcular la fiabilidad del factor uno</i>	37
Tabla 3. <i>Resultados de Alfa de Cronbach para calcular la fiabilidad del factor dos</i>	37
Tabla 4. <i>Resultados de Alfa de Cronbach para calcular la fiabilidad del factor tres</i>	37
Tabla 5. <i>Resultados de Alfa de Cronbach para calcular la fiabilidad del factor cuatro</i>	37
Tabla 6. <i>Resultados para estudiar la correlación de los ítems</i>	38
Tabla 7. <i>Baremos establecidos para interpretar los resultados</i>	40
Tabla 8. <i>Número de sujetos por muestra</i>	42
Tabla 9. <i>Definición de variables para SPSS</i>	43
Tabla 10. <i>Distribución de frecuencias para la variable sexos</i>	46
Tabla 11. <i>Resultado de las variables por sujeto</i>	47
Tabla 12. <i>Medias y desviaciones típicas para las valoraciones de la percepción docente</i>	48
Tabla 13. <i>Medias y desviaciones típicas para el objetivo 1</i>	51
Tabla 14. <i>Medias y desviaciones típicas para el objetivo 2</i>	51
Tabla 15. <i>Medias y desviaciones típicas para el objetivo 3</i>	51
Tabla 16. <i>Medias y desviaciones típicas para el objetivo 4</i>	51
Tabla 17. <i>Medias y desviaciones típicas para el objetivo general</i>	52

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Sumatorio de los ítems del cuestionario</i>	50
----------------------------------------------------------	----

RESUMEN

La educación adulta supone una segunda oportunidad para aquellas personas que no gozaron del derecho pleno en el momento en el momento propicio. Por tanto, partimos de que la educación es un de pilar básico en la vida del ser humano, y debe encargarse de facilitar el acceso a adquirir los conocimientos que un día se dejaron pasar, por circunstancias diversas que envuelven las historias de vida de las personas. La existencia de los Centros de Educación Permanente, mediante la educación inclusiva, atraviesa los umbrales de las edades de aprendizaje y de las distinciones de clases. Y por ello, en este estudio de casos, pretendemos analizar la percepción que los docentes manifiestan con respecto a la educación inclusiva; información recogida a través de un cuestionario, el cual ha tenido como muestra a docentes de cuatro centros de educación permanente, utilizando para ello una metodología cuantitativa y descriptiva. A partir de aquí, pretendemos hacer una llamada de atención, una salida y un alcance para recuperar del olvido a esta etapa de la vida, ya que consideramos a la educación de adultos como un eje vertebral del sistema educativo. Pues todos tenemos derecho a una segunda oportunidad, y la educación debe ser la llave para alcanzarla.

PALABRAS CLAVES: Percepción, Educación Inclusiva, Educación de Adultos.

ABSTRACT

Adult education represents a second chance for those people who could not enjoy their right of education when they were younger. For that reason, we assume that education is one of the basic elements in the life of a human being. Adult education takes full responsibility of making those people acquire the knowledge that one day was impossible to achieve because of several circumstances such as the people's background. The existence of Permanent Education Centres which use inclusive education try to guarantee equality among the different ages or social classes. As regards this project, we intend to analyze the perception that teachers express according to inclusive education. In order to get this material, we have collected some information through a questionnaire done in four different educational centres using a descriptive and quantitative methodology. In this way, we intend to do a wake-up call, a beginning to recover the student life which was forgotten because we consider that adult education is a main focus on the educational system. We all need the right of a second chance with respect to education and adult education is the key to get it for a lot of people.

KEYWORDS: Perception, Education of inclusion, Adult education.

1. INTRODUCCIÓN

La idea de especificar en un proyecto final todo lo aprendido y adquirido en cuatro años de formación, resulta ser cuanto menos algo curioso a la vez que enriquecedor para los futuros profesionales. Por ello, esta temática es oportuna a la vez que imprescindible en la trayectoria profesional de un pedagogo, pues la educación adulta y la educación inclusiva, son indispensables en un profesional de la educación.

Investigar acerca de la Educación de Adultos es una idea que viene sobresaliendo desde el pasado dos mil catorce cuando nos adentramos, por primera vez a través de las prácticas externas de la formación del grado en Pedagogía, en esta etapa educativa. De esta forma se realiza la primera toma de contacto del alumnado universitario con la realidad. Para ello se seleccionó el C.E.PER. Polígono Sur, el cual nos brindó la posibilidad de indagar en la diversidad cultural existente entre sus aulas y facilitó el acceso a otras instituciones de características similares. Esta experiencia supuso el punto inicial de un estudio amplio, el cual ha quedado sintetizado para adaptarlo a las características de un proyecto de fin de estudios.

Sin embargo, no puede pasar inadvertida la necesidad de transformación y llamadas de atención que merece esta etapa educativa. Debemos concretar que los equipos de docentes que afrontan la tarea de impartir docencia en los C.E.PER son maestros diplomados en educación primaria.

A partir de aquí la labor investigadora ha sido contar con cuatro muestras, compuestas en su totalidad de treinta y un sujetos, es decir, treinta y un docentes preocupados por la necesidad de reconocimiento social que requiere este nivel educativo. Por ello, evaluaremos las opiniones de los maestros a través de un instrumento de evaluación cualitativo (escala sumativa tipo Likert), optaremos por un proceso de recogida de datos cuantitativo-descriptivo. Señalando para el análisis de los resultados un análisis de distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y dispersión. Para finalmente optar por establecer las conclusiones donde incluiremos las limitaciones encontradas y la perspectiva que estimamos oportuna tener presente de cara al futuro.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado vamos a establecer las bases teóricas que sustentan nuestra investigación. La relevancia de nuestro objeto de estudio ha traído consigo innumerables estudios que nos han hecho llegar a obtener información de grandes conocedores en la materia. Por ello, se ha considerado oportuno, cuanto menos, establecer cuatro pilares fundamentales en nuestra puesta en marcha. En primer lugar, vamos a analizar la percepción propiamente dicha, adentrándonos en la que incumbe a la educación inclusiva y a la de los propios claustros. Más adelante, analizaremos la educación inclusiva como término, desde su conceptualización hasta su incansable labor llevada a cabo por las organizaciones escolares. Además, otro pilar fundamental es la educación de las personas adultas, como etapa de la que partimos, y para finalizar señalaremos la importancia de utilizar el estudio de casos en investigaciones como el presente trabajo.

2.1 LA PERCEPCIÓN

La percepción, incluida en los estudios de los procesos psicológicos básicos dentro del área de la psicología básica, corresponde un estudio exhaustivo de lo que implica la percepción en el ser humano. Incluye en su definición a términos como la perspectiva o incluso “el punto de vista”.

Asimismo, el estudio de la percepción lleva siglos de indagación en diferentes marcos científicos, como es desde la filosofía en la antigua Grecia, sin embargo, no es hasta que Bain (1855) quien se decantó por el estudio en el campo de la psicología con su obra *The Senses and the Intellect*, cuando se hace referencia al funcionamiento de los sentidos y de la percepción en el ser humano (Coren, Ward y Enns, 2001).

Tal es el caso y la implicación de este proceso psicológico básico, la percepción, que constituye un proceso complejo por el cual el individuo recibe la información que le aportan los estímulos externos y ésta es transformada a través de las neuronas, las cuales conforman el sistema sensorial de los seres humanos. Se trata de la base sobre la que se asienta la capacidad de la persona de relacionarse con el entorno (Maestre y Palmero, 2004).

2.1.1 LA PERCEPCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En la actualidad, existe desconocimiento en la sociedad acerca de las diversas dificultades con las que se encuentran algunos individuos. Acceder o no a determinados acontecimientos e infraestructuras, da paso a la implicación relacionada con la *Integración* de la persona.

A partir de aquí, hemos tomado como ejemplo a Del Campo y Santos (2007), quienes nos reflejan desde su ámbito, el sentido de la vista, lo relevante puede llegar a ser la adaptación del medio a la persona que lo requiere. Y es que, *una vez más, la Integración se propone como punto de encuentro en el que convergen dos perspectivas esenciales de la inclusión educativa, cultural y social* (p. 5). De este modo, se propone llegar más allá abarcando las necesidades a desarrollar en las organizaciones, siendo iniciativas que fomenten la inclusión de la sociedad y el acceso de todas las personas a todos los lugares y manifestaciones, por ello, es tarea de todas las instituciones y de sus profesionales, la acción de sensibilizar a la población y a la sociedad en sí misma.

2.1.2 LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

Señalar a la percepción desde la perspectiva docente supone, cooperación y unión entre los diversos equipos que conforman la comunidad educativa, indistintamente de la etapa y nivel en el que impartan sus enseñanzas. Diversos estudios manifiestan la cooperación o el cooperativismo como, “... forma de incluir a las personas marginadas dentro del mercado laboral” (Hendes, 2009: 70). Es, sin lugar a dudas, una herramienta de gran envergadura.

El punto de vista que manifieste el equipo educativo en general, y los docentes en particular, está ligado íntimamente a los factores que influyen en la salud¹ docente, como son la necesidad de adquirir y dar respuesta a su alumnado a través de una serie de conocimientos que debe aprender en un tiempo determinado. Además, debemos añadir que la relevancia que le atribuye la sociedad a la educación, ha crecido a grandes niveles. Asimismo, se le une las necesidades que presenta este nuevo alumnado del siglo XXI, sumándole el estilo de vida que lleven en su rutina diaria. Todo ello implica que los docentes deban proporcionar respuestas, actualmente poco acertadas, que no son

¹ Entendiendo el término como: “Estado de completo bienestar físico, mental y social, el cual no implica solo y exclusivamente la ausencia de enfermedades”. (OMS, 1946)

dadas de forma adecuada, provocando el descontento y la desvaloración social, tejiéndose así un ciclo sin fin donde la Administración Pública no se muestra interesada por lo sucedido en los centros públicos, en definitiva, en la educación del país (Jiménez y Díaz, 2006).

Que el docente tenga la capacidad para hacer frente a todas las diversidad que pueden encontrarse en el aula, implica que esté formado y lo haga de forma permanente, además de una presión social a la que está predispuesto. Asimismo, debe tener las herramientas necesarias para adaptar los conocimientos a su alumnado, y es en este instante donde pueden darse situaciones que manifiesten dificultades para llegar hasta los discentes, como es la flexibilidad y las singularidades comportamentales de los alumnos. Es decir, son las expectativas docentes las que de una forma u otra, pueden llegar a implicar el comportamiento de éste y la intervención que realice. Sin embargo, todo ello no implica que se le atribuya la totalidad de la culpabilidad de los resultados académicos obtenidos por el alumnado (Jiménez y Díaz, 2006).

2.2 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El término inclusión en el marco educativo viene ligado a conceptos claves como los derechos humanos y la equidad educativa. Es decir, podemos resaltar la definición de educación inclusiva como los derechos que salvaguardan a la persona para que sea educada en la misma igualdad que los demás. Por tanto, la sociedad en la que estamos inmersos tiene el deber de asegurar el desarrollo de la inclusión educativa en todos los entornos formativos (Morilla, 2004).

Han sido numerosas las ocasiones en las que se ha establecido cierta similitud entre el telón del cine y los parámetros sociales normales, es decir, nuestra forma de mirar es la imagen que atribuimos a las cosas (Souza, 2006). Sin embargo, la sociedad debe tener claro que todos los seres humanos tenemos el derecho a la educación, a ser instruidos e incluidos dentro del Sistema Educativo, regido por la democracia. Ya que ello implica desarrollar el proceso de socialización en la persona, abogando por la unión de los valores, las normas y las bases que orientan a la educación en sí misma (Chisvert et al., 2013).

Es la propia Constitución española la que señala dichas bases, pero debemos tener en cuenta que no siempre, aun siendo necesario, se cumplen estos derechos de los

que las leyes trazadas hablan. Y es que según Chisvert et al. (2013), la desigualdad social existente comienza desde que se abre una brecha entre las lenguas y la comunicación. Es en ese instante cuando se observa la desigualdad que habita en la persona con respecto al lugar. Algo de lo que la sociedad rápidamente se hace consciente, y el contexto más cercano del alumno[<] efectúa el rechazo. Por ello, ya no solo la familia es un factor relevante en este proceso de inclusión, antes integración, sino que la legislación es primordial. Siendo la propia escuela la red que entrama este proceso de socialización, gracias a la aportación del currículum.

En definitiva, se trata de una meta a conseguir en nuestras instituciones educativas, ya que será un modelo para el resto del alumnado. Es, sin lugar a dudas, el resultado visual y tangible de la educación democrática que debe brillar en las aulas de nuestro país (Casanova y Rodríguez, 2009).

2.2.1 LA EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva ha ido evolucionando con el paso del tiempo, apostando por un impulso en el sistema educativo. Un cambio que ha ido en el camino que conduce hacia una escuela para todos, donde a partir de estas diferencias se conviva obteniéndose aprendizajes y excelentes experiencias (Marchesi, 2000; en Moriña, 2004). La educación inclusiva ha evolucionado hacia una nueva conceptualización de atención a la diversidad, y de la educación en general.

El origen de la educación inclusiva se remonta a la ideología que lleva como base la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Es en este instante donde se establece que, el estado tiene la obligación de asegurar una educación igualitaria a toda la sociedad, con independencia de las características que presente cada alumno/a de forma individual.

No obstante, no es hasta 1990, en la UNESCO, en Jomtien (Thailandia), donde da comienzo el movimiento inclusivo propiamente dicho. Y más adelante, en una nueva conferencia de la UNESCO, en Salamanca, se establecen los pilares fundamentales, comprendiendo la educación inclusiva como política educativa (Moriña, 2004).

Actualmente la integración no ha llegado a consolidarse como algo positivo para incluir a nuestro alumnado. Existen profesionales que comentan la posibilidad de

obtener beneficios si estas personas son incluidas en las aulas del sistema educativo español. Sin embargo, la sociedad muestra resistencia y no llega a pensar en lo positivo del asunto (Casanova y Rodríguez. Coords, 2009).

Las ventajas que puede aportar a la sociedad de este nuevo modelo integrado la podemos analizar, a partir de:

- Las competencias que llegará a adquirir y demostrar la persona.
 - La ejecución de métodos adecuados para evaluar al alumnado, atendiendo a sus posibilidades, para desarrollar sus capacidades.
 - Suprime el *etiquetaje* que designa a nuestro alumnado.
 - Forma a profesionales con un nivel de conocimientos avanzados en la materia.
- Ya que se da un porcentaje de población alto que critica las dificultades con las que se encuentra, en un primer momento, la inclusión educativa.

Por tanto, si promovemos la integración del alumnado y se lleva a cabo un agrupamiento heterogéneo, se favorece el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que se tiene en cuenta por encima de todo a la diversidad (Casanova y Rodríguez, et al., 2009).

2.2.2 LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL DESARROLLO EDUCATIVO

Para analizar la educación inclusiva dentro del ámbito educativo, debemos hacer alusión al término *diversidad* propiamente dicho. Arnáiz (2003), en Chisvert et al. (2013), hace alusión al concepto de diversidad como aquel conjunto de peculiaridades que muestran que los seres humanos resultan ser diferentes entre sí. Y es Echeita (2009), en Chisvert et al. (2013), quien hace una anotación añadiendo que existe una duda con respecto a las desigualdades del alumnado, ya que esta diferencia resulta ser más amplia cuando nos referimos a aquellos que se encuentran catalogados como discapacitados, llegándose a establecerse discusiones y escasos acuerdos con respecto a la contradicción que el sistema marca para estos individuos.

Por ello, debemos hacer especial hincapié en que resulta cuanto menos necesario plantearnos el cambio en cuanto a los valores y a las actitudes, comenzando a partir de los propios docentes. Esto es debido a que las familias matriculan a sus hijos en las aulas del sistema educativo español, con el deseo de que sus descendientes reciban una educación completa, donde se dé la adquisición de competencias y conocimientos que

hagan a las personas críticas, reflexivas, cultas y felices (Ledesma en Chisvert, Ros y Horcas, 2013).

Sin embargo, no todas las familias pueden gozar de este derecho en plenas condiciones. Un ejemplo de ello lo encontramos en los inmigrantes, según Chisvert et al. (2013), este grupo es uno de los nombrados como *socialmente marginado* y desde hace varios años se les vincula a la conceptos peyorativos y discriminantes, como son la exclusión y la pobreza. Sin lugar a dudas, el fenómeno de las migraciones que se lleva a cabo en España se caracteriza por la rapidez y fluidez con la que se efectúa. Al mismo ritmo y ligereza comienzan a introducción de los pequeños en las aulas, teniendo este hecho un papel relevante, ya que ello implica que se produzca el proceso de socialización de este alumnado que acaban de comenzar una nueva vida lejos de su lugar de origen.

Este ejemplo nos acerca a la integración desde la importancia que tiene introducir a este alumnado dentro de nuestras aulas. Es el instante en que la educación toma las riendas estableciéndose como pilar fundamental para reducir la desigualdad y así promover una sociedad tolerante y unida. Sin embargo, no debemos dejar a un lado que la culpabilidad de la problemática que envuelve a la sociedad va correlacionada con la política, la cual originan prácticas reales, no siendo excelentes ya que a su vez promueven desigualdades (Chisvert, 2013).

Tárraga y Tarín (2013), en Chisvert et al. (2013), advierten de la defensa para que la educación especial deje de estar al margen de la sociedad, donde los alumnos a los que se vincula, aun siendo un porcentaje bajo de la población, siguen siendo personas y deben dejar de ser nombrados como *discapacitados*. De esta forma, se decidió ahondar en la situación, manifestando un cambio de denominación y mostrando a *Escuela Inclusiva* o *Escuela para todos*, como la fuente de riqueza de la educación inclusiva. Asimismo, debe lograrse una educación igualitaria a la vez que se caracterice de calidad y participativa. Una educación que tenga en cuenta a la sociedad democrática en la que se instala, siendo ésta una herramienta que fomente el cambio de la sociedad

La educación inclusiva debe estar incluida en una visión educativa y desarrollarse en todas las escuelas del mundo, no solo en los países desarrollados.

Además, dentro de éstos las instituciones educativas deben incluir en su reglamento las bases de la educación inclusiva para promover su identidad.

Sin embargo, no son ni los países ni las instituciones las que valoran los pros y contras de la práctica en lo que respecta a la educación inclusiva, sino que son los propios investigadores, en el ámbito de las ciencias de la educación, los encargados de argumentarlos. Estos últimos valoran todas las posibilidades en lo que respecta al tema y señalan que, al tener tanto a su favor, la inclusividad debería reinar en las aulas de los centros educativos.

No obstante, *¿qué podría ocurrir para que no se diera tal situación?* La respuesta es clara, concisa y simple, por un lado la teoría y la política que rige el sistema educativo, en nuestro caso español, da una visión optimista y válida a la situación. No obstante, por otro lado, se encuentra la realidad y la práctica diaria, que desmonta a la “brillante” teoría y a la “excelente” política idealista. Por ello, nos remontamos hacia 1978 donde ocurre algo similar a lo actual, momento en el que se lleva a cabo el informe Warnock, donde se tiene presente la cantidad de reformas educativas que han sido llevadas a cabo en España, donde se firma e insiste en la realidad y puesta en marcha, sin embargo, la práctica no coincide con esta afirmación, y señala a la labor docente como la culpable de no efectuarse el cambio (Tárraga y Tarín, 2013; en Chisvert et al., 2013).

Autores como Tárraga y Tarín (2013), en Chisvert et al. (2013), pretenden dar respuesta a los problemas que se presentan en el avance de la inclusión educativa. Por ello, señalan como principales culpables a los *Valores* y a las *Actitudes* que se le han atribuido al ser humano a largo de su existencia. A partir de aquí cobra vida el parámetro de *normalidad* y se distinguen distintos agrupamientos entre la diversidad humana. Se observa por tanto lo normal y lo *anormal*, es decir, aquello que verdaderamente podemos aceptar como “de nuestro entorno” y lo que no debe ser aceptado por la sociedad.

Asimismo, las personas que muestren diferencias con respecto a otras están incluidas dentro del parámetro anormal. Siendo así como la discriminación ha llegado hasta el punto de que, con el paso de los años, se ha ido definiendo a estos colectivos marginados con terminologías despectivas. Por todo ello se ha dado una clara rivalidad

entre lo que es y no normal, efectuando rechazo y discriminación hacia aquellos que no están encuadrados en el parámetro de la normalidad, abarcando a *minorías, cultura, valores y creencias* (Gundara, 2000; en Chisvert et al., 2013).

Marchesi (2004), en Chisvert et al. (2013), muestra todo este recorrido como un proceso constante que da de sí mismo un esfuerzo continuo y la capacidad de continuar hacia la utopía y el sueño de la modificación de estructuras de la sociedad, comenzando desde el escenario escolar y el trabajo dentro de las aulas.

Por todo ello, debemos partir de la comunidad educativa con la que hay que trabajar, no solo en lo que respecta a los docentes, sino que se debe hacer referencia a la sociedad en su conjunto. Tratando a la diversidad como un valor indispensable al que debemos tener siempre presente como base de nuestro trabajo para y por el alumnado (Chisvert et al., 2013).

El currículum que se emplea en las instituciones que rigen el sistema, establece diferentes opciones para ser adaptado a la diversidad con la que cuenta la institución educativa. Y es que la diversidad supone un campo de investigación que aún queda al margen, debido a los factores tan diversos que lo componen y a los resultados que muestra tras ser analizado desde una gestión política, económica y administrativa. Es decir, para llevar a cabo un currículum es necesario tener en cuenta a todos los aspectos que envuelven a los destinatarios, por ello, la construcción de éste debe contar con la participación de aquellos que lo llevan a la realidad: el profesorado y el alumnado (Aparisi-Romero, 2013; Chisvert et al., 2013).

En la actualidad, la sociedad en general está marcada por el miedo y el temor, la inquietud y el desasosiego. Ni la propia educación puede pasar inadvertida, incluyendo a todos los profesionales a los que ésta atañe y posicionándola en innumerables ocasiones como el eje de la problemática económica. Quitándole el valor de lo que realmente es, una herramienta de cambio social, que lucha por la igualdad de la población (Aparisi-Romero, 2013; Chisvert et al., 2013).

En palabras de Aparisi-Romero (2013), citado en Chisvert et al. (2013), la igualdad también atañe a la educación. La cual puede aportar posibilidades sin cambiar la condición de la persona, es decir, da accesibilidad teniendo en cuenta las características sociales, culturales y económicas tanto del individuo como de su familia.

Haciéndose alusión a Freire (2001), debemos hacer referencia al abanico que ofrece la educación con respecto a las posibilidades de acceder al conocimiento y desarrollarse socialmente. Y es que en la actualidad, la educación está recibiendo mayor trato económico que el que realmente debe darse a través de la privatización. Son obstáculos que repercuten en los sectores poblacionales que, a lo largo de la historia, han sido marginados a partir de la segregación.

Por ello, esta llamada de atención implica la introducción de la igualdad en nuestras aulas, utilizando un modelo en el que lo igualitario responda a tratar a la diversidad como algo primordial en las instituciones educativas. Por tanto, debemos tener presente la forma en la que la educación se aproxima a una educación igualitaria, sin prejuicios, totalmente libre. Una escuela donde se promueva la democracia sin atarnos a prejuicios y estereotipos que la sociedad ha creado (Gimeno, 2000; Chisvert et al., 2013).

Por otra parte, no debe quedar en el olvido la importancia de la comunicación en lo que respecta a la inclusión educativa. En Casanova y Rodríguez et al (2009), la temática de la comunicación envuelve a las inseguridades, a las experiencias fatídicas y a la probabilidad de una exclusión del alumnado. Esto se da en aquellos grupos en los que no existe una relación complementaria y positiva, aquellos afectados negativamente que no contemplan seguridad. En un grupo debe darse, por supuesto, una relación donde se interactúe como conjunto de seres humanos que comparten un entorno común. Fue la utilización de la lengua, y en consideración del lenguaje, la función principal que ha acompañado al ser humano a lo largo de la historia de la humanidad desde Confucio.

Vivir es convivir, es conversar, hablar con los demás para saber quién soy y quién puedo llegar a ser sin complejos ni egolatrías y esto puede y debe realizarse a través de la educación inclusiva. Educación para todos y en la que todos juntos aprendamos a conocernos, como forma ideal de llegar a una sociedad en la que la convivencia justa y equitativa constituya un hecho real. (p. 49)

La educación inclusiva abre sus puertas al alumnado que necesite de un apoyo educativo. Por ello, esta educación resulta ser esperanzadora, caracterizada como una nueva salida desde donde se puede aportar un grano de arena (Casanova en Casanova Rodríguez et al., 2009). Es por ello por lo que debemos hacer relevancia a los tres objetivos que se les brinda cumplir a la educación española: eficacia, eficiencia y funcionalidad en sus aulas.

Si la sociedad es multicultural, el contexto político es democrático y las diferencias se consideran enriquecedoras para todos y respetables dentro del orden constitucional de cada país, la escuela debe preparar a sus alumnos para vivir y convivir en ella, con sus particularidades de hoy y de mañana, a pesar de que ese mañana se nos presente incierto por los cambios rápidos... (p. 14)

Sin lugar a dudas, la administración tiene la responsabilidad de introducir a cualquier escolar entre sus líneas de formación. Es en estas circunstancias cuando suceden problemáticas con respecto a la inclusión. No obstante, la utopía que se formula en la escuela es la de incluir, independientemente de la situación o procedencia, al alumnado en las instituciones ordinarias. Además, debe diseñar para ello un currículum adaptado a una sociedad actual realizando mejoras que permitan el acceso igualitario a todas las personas (Casanova en Casanova Rodríguez et al., 2009). Por ello, debe tenerse en cuenta a los elementos que conforman el currículum en la escuela inclusiva. Tal y como figura en Casanova en Casanova Rodríguez et al. (2009), la modificación de un solo *elemento curricular*, la flexibilidad, es la clave.

La inclusividad requiere para el profesorado formación inicial y la posibilidad de adquirir conocimientos de forma continuada y permanente. Entre estas líneas, Casanova Rodríguez et al. (2009), señalan términos relevantes como *compromiso personal*, *innovación* y *actualidad*. Palabras que quedan en un escrito si los docentes no procuran continuar con la formación reglamentaria que, como profesionales, deben llevar a cabo. Que no de forma obligada, la actitud debe contener la ilusión y la motivación pertinente con la que adquirir dicha formación para llevar a la práctica tal innovación en la realidad educativa.

El desafío que se plantea en la actualidad es la problemática *profesor-alumno*, es un reto que se le brinda al saber pedagógico (Tadesco, 2008; Casanova y Rodríguez et al., 2009). El cuerpo docente debe asegurar la propia formación continua ya que en el siglo XXI, no solo deben ser capaces de aportar al alumnado los conocimientos que a éstos se les exige, sino que es de especial relevancia el uso de las nuevas tecnologías en esta nueva metodología de enseñanza-aprendizaje. A partir de ahí, el saber docente se enmarca en conocer los diversos contextos educativos para así realizar correctas adaptaciones al alumnado, el cual debe estar direccionado a la práctica educativa además de tomar en consideración que todo docente debe tener los conocimientos culturales reglamentarios (Casanova y Rodríguez et al., 2009).

Lejos de una enseñanza puramente tradicional, nos encontramos ante un profesorado al que se le exige aquellas competencias específicas que le permitan atender a la diversidad en todo su esplendor. Es la diversidad entendida como diferencias cognitivas, culturales y sociales del alumnado, quien contempla la innovación y el uso de las nuevas tecnologías. Tal y como hemos mencionado con anterioridad, el aprendizaje del docente bilingüe, el empleo de una inteligencia emocional en auge y la resolución conflictiva a través del diálogo son, en resumidas cuentas, el perfil demandado en un cuerpo de profesorado capacitado para adaptarse a los nuevos retos que la sociedad brinda (González, 2008 en Casanova y Rodríguez et al., 2009).

...los programas de formación de los profesores de educación general deben tener énfasis específico y una visión común con respecto al trabajo cooperativo, a las necesidades educativas especiales, a los sistemas de apoyo y a la educación individualizada. (p. 107)

2.2.3 INDEX, UNA MIRADA CIENTÍFICA HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Entender la educación inclusiva supone realizar un revisión de la literatura amplia ya que se trata de una temática atractiva al estudio y de la que numerosos profesionales han tenido el placer de catalogar entre sus obras más célebres.

Una de estas argumentaciones más relevantes es *Index for inclusión*, el cual tiene la misión de transmitir las técnicas necesarias para trabajar la inclusión, abogando por el desarrollo de la participación y el fomento del aprendizaje en el alumnado a través de toda la comunidad educativa.

Para obtener la información más relevante del documento, hemos ahondado en la búsqueda de interpretaciones y traducciones referentes al mismo. Sandoval et al. (2002), no pretende pasar *Index* por alto dedicándole un visión exhaustiva a los ideales que un día sus autores se plantearon.

En el plano de los estudios realizados sobre la guía es conveniente resaltar el término de *barreras para el aprendizaje*, estableciendo cierta similitud con las *necesidades educativas especiales*.

Index no solo aporta una visión bibliográfica, sino que opta por mostrar indicadores y cuestiones idóneas para indagar en la individualidad, sin establecer una

generalidad que impida obtener buenos resultados con respecto a la práctica y la realidad de cada institución.

El documento atiende a una distribución de tres pilares fundamentales. En un primer apartado, revisa la bibliografía idónea y acorde a la temática; en la segunda parte, se observa la estructura que el documento nos brinda; y finalmente, en la tercera parte, se explica el modo en que se podría llevar a la práctica la educación inclusiva (Sandoval et al, 2002).

2.3 LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

La acción de educar y formar a la sociedad corresponde una base fundamental del futuro, es decir, conformar una sociedad informada y se mostrará una prospectiva positiva. Aun es cierto que la propia sociedad señala la implicación de la educación desde etapas básicas y elementales. No obstante, la educación adulta va más allá de una formación meramente reglada, implica desde distintas vertientes una segunda oportunidad para la sociedad.

2.3.1 CONCEPTUALIZACIÓN

Para comprender la relevancia que tiene, o debe de tener, la educación adulta en nuestra sociedad, no debemos olvidar la definición y procedencia del término.

Por su parte, el diccionario de la Real Academia de la Lengua española (de aquí en adelante RAE), señala desde dos vertientes el concepto de *adulto*, presentando para ello una perspectiva psicológica y sociológica: "...es el que llegado a su mayor crecimiento o desarrollo y también como el llegado a cierto grado de perfección, cultivado, experimentado" (Jiménez et al, 2009: 35).

Autores como Jiménez et al. (2009) nos relatan la Conferencia de Nairobi de 1976 (décimo novena reunión de la UNESCO), donde se implanta el término de adultos para esta etapa del ser humano. Sin embargo, la terminología la establece el propio país, ya que resulta ser una costumbre en diversas naciones replantearse desde que punto se designa a una persona como adulta.

Aun así, entre las diversas perspectivas que la ciencia brinda para definir a esta etapa de la vida de la persona, debemos tener presente la rama educativa en su totalidad. Por parte de la pedagogía se entiende como, la capacidad de la persona por regresar a la

educación formal y no formal. Por tanto, es la posibilidad de realizar este retroceso a etapas específicamente destinadas a estas personas. *La educación adulta* tiene en cuenta la circunstancia de la persona y contempla que se ha podido dar el abandono del sistema educativo en etapas anteriores (Jiménez et al, 2009).

Por todo ello, podemos concretar que es una educación de carácter *compensatoria*², donde se instruye e interviene en las diferencias sociales, creando la brecha entre las distintas clases sociales. Por tanto, la educación de adultos socialmente debe paliar y afrontar los *déficits* y la formación continuada³ de la población desaventajada. Asimismo, debe realizar una distinción de los dos focos de formación de este ámbito: *la formación continua y la formación permanente*.

En esta ocasión, teniendo presente ambos focos, vamos a recurrir a aquella que socialmente conocemos como educación de adultos, es decir, la formación permanente. Ésta es la encargada de resolver los *déficits* que la población presenta, la que establece los cimientos a los que un día el sistema educativo no pudo llegar a tiempo. Haciendo especial mención al analfabetismo que muestra altas tasas en los países poco desarrollados (Jiménez et al., 2009).

2.3.2 EVOLUCIÓN

Desde que surge la educación adulta ha supuesto un foco de estudio relevante en las investigaciones. Al considerarse la educación un derecho de todos los seres humanos, la propuesta de que la etapa adulta también corresponda a parte de este derecho hace centrar la atención en el estudio de este ámbito.

La realidad que hoy se vive en nuestros días se debe a unos antecedentes a los que la historia, como ciencia, tiene la posibilidad de dar respuesta. Por ello, debemos hacer un análisis a nuestro legado que es el encargado de darnos respuesta a la siguiente cuestión, *¿una educación de adultos por qué y para qué?* Y es que, sin lugar a dudas, debemos tener claro que ha sido costosa y tardía la evolución de la educación adulta (Jiménez et al, 2009).

² Jiménez et al. (2009) denomina así a aquella formación que actúa para paliar las carencias que el sistema educativo ha dejado en estas personas.

³ Hace alusión a aquellas personas que contemplan en su currículum una formación superior y que continúan realizando la labor de reciclaje de conocimientos.

Es desde la antigua Grecia desde donde parte esta etapa educativa. Siendo Platón y Aristóteles, con la Academia y el Liceo, grandes precursores de las instituciones de las que podemos hacer uso en la actualidad. Teniendo como objetivo “... la formación de buenos ciudadanos y el cultivo de la filosofía” (Jiménez et al., 2009: 60). Ya en la Edad Media los modelos educativos: El Laboral (encargado de formar a la sociedad proveniente de gremios para aprender un oficio) y el Caballeresco⁴ (escuelas creadas para formar a los caballeros que estaban destinado para servir a través de batallas y caza), dejan de lado el clerical⁵, daban respuesta a la educación adulta.

En el siglo XVII, Comenio nos ha dejado un gran legado pedagógico desde su pensamiento de *la educación como un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida* (Jiménez et al, 2009: 61). Tal es así que plantea una visión muy actual de esta etapa, creando siete escuelas a las que el ser humano debe acudir a lo largo de su vida⁶.

Más adelante, haciendo frente a la revolución francesa, en el siglo XVIII, en la Asamblea Nacional sale a relucir *el Informe Condorcet*, encargado de extrapolar la educación adulta a las clases marginadas socialmente. Sin embargo, todas estas luchas continuaron siendo meros escritos que quedaban en el olvido de la teoría, no siendo hasta un siglo más tarde cuando se replantea la situación para poder observarse en la práctica. Siendo a finales del siglo XIX, con *el movimiento de escuelas secundarias populares danesas*, cuando se da la oportunidad de fomentar las *escuelas para la vida* (Jiménez et al., 2009).

La industrialización trajo consigo una alfabetización pausada aunque resolutiva de la educación de la población. Buscando así la posibilidad de defender los derechos de los trabajadores y considerando que a mayor formación se obtenía mejores condiciones y posibilidades de defensa de los derechos. Además, se dieron excelentes adelantos con la creación de bibliotecas populares y sociedades culturales, entre otros grupos instruidos (Jiménez et al., 2009).

El modelo compensatorio trataba de suplir las deficiencias de unos sistemas nacionales de educación que en muchos países, durante el primer tercio del siglo XX, no lograban llegar a todos sus rincones. De hecho,

⁴ Teniendo como impulsor a Carlomagno, quien siendo analfabeto subió al trono (Jiménez et al, 2009).

⁵ Estaba destinaba la educación de la infancia y de los jóvenes de la población, por lo que a este modelo se le asigna el origen de las instituciones universitarias (Jiménez et al, 2009).

⁶ Comenio establece la importancia de otras metodologías de enseñanzas para llevar a cabo en diferentes etapas de la vida. Nombrando a la edad a la que estamos haciendo referencia como “la escuela de la edad adulta”, antesala de la escuela para “la edad de la vejez” (Jiménez et al, 2009: 61).

la generalización de la educación secundaria en los países industrializados no se produce hasta después de la Segunda Guerra Mundial. El modelo trata de cubrir en los adultos dos necesidades básicas que no habían sido satisfechas en la infancia, generalmente por falta de oportunidades: la alfabetización y la instrucción primaria. (p. 65)

Crear escuelas en los inicios del siglo XX, específicamente en los países desarrollados, correspondió una tarea de compensación. Se amplía el margen de actuación tras la creación de la UNESCO en 1945, que se encarga de paliar y apoyar las nuevas iniciativas que se presentan en el marco educativo, teniendo la sensación de que este porcentaje de desigualdad formativa sería, cuanto menos, pasajero.

Es en los años cincuenta cuando se conoce el concepto de *educación fundamental*, introducido por la UNESCO en la postguerra mundial, cuya función sería la de impartir la educación básica a toda la sociedad, la cual debía ser reproducida a toda la población y en todos los ámbitos. Es a partir de aquí cuando se afronta al analfabetismo como un problema mundial, implicando a una movilización del mundo entero por propagar unos mínimos en lo que respecta a la educación. Llegándose a cuestionar en el Congreso Mundial de Ministros de Educación (1965) y afrontando así la relación entre la alfabetización y el crecimiento económico al que se anteponeía el país (Jiménez et al., 2009).

La decadencia de los años sesenta repercute negativamente en el optimismo que envolvía a la educación y a la igualdad social. Se da un pensamiento negativo, manifestando entre los ideales la mala gestión que realizan las aulas y el sistema educativo. Por ello, se crean a partir de aquí, los movimientos sociales juveniles más importantes de la época, los cuales tienen como principal problemática la escasa fiabilidad que la juventud tiene en el sistema educativo, ya que no aporta la utilidad suficiente para optar a un puesto de trabajo idóneo a su perfil. Es así como se da paso a elaborar, en 1967, *la Internacional Conference on World Crisis in Education*⁷, adoptándose una nueva forma de entender la educación. Y es que esta nueva forma de comprender la educación donde se irá progresando a medida que el tiempo transcurra, adquiriendo así la capacidad de quitar resistencia al cambio de una formación determinada en un periodo de tiempo (Jiménez et al., 2009).

⁷ Dando paso a la obra de Combs, *La crisis mundial de la educación* (1971).

2.3.3 LA EDUCACIÓN ADULTA, UNA SEGUNDA OPORTUNIDAD

Marchuenda (2013) señala, en Chisvert et al. (2013), la no existente de otro lugar mejor planteado para la educación del ser humano que un centro educativo. Y es que la persona tiene privilegio de poder de disfrutar las posibilidades que este sistema brinda ante la diversidad humana.

No obstante no debe pasar inadvertida la imagen que dan las instituciones educativas, la masificación a la que ésta se está exponiendo en la actualidad. Una escuela que fue ideada solo y exclusivamente para impartir enseñanza a la infancia y que más tarde, debido a otros modelos, acogió a la juventud. Aun teniendo en cuenta su funcionamiento, el de educar, actualmente está sometiéndose a llevar a cabo procesos de eliminación del alumnado. Es decir, debido a la situación económica actual del país tienden a reducirles el derecho a la educación a parte de la población. (Marhuenda 2013; Chisvert et al., 2013).

Es relevante hacer referencia a la obtención del Título de Graduado en Educación Secundaria en nuestro sistema educativo. Esta acción implica cerrar la puerta a aquella única salida del alumnado que ha fracasado en alguna etapa obligatoria. Así lo identifica Giménez (2013), en Chisvert et al. (2013), donde se plasma la problemática que implica en el alumnado este cierre y la obligación de la institución educativa de cumplir la función idónea para llevar a cabo la normalización que varios autores mencionan. Sin embargo, la realidad es que se encargan de anular el acceso en el momento en que el sistema educativo establece el fin de una etapa educativa.

Cuando la persona decide poner punto y final a su andadura por el Sistema Educativo, Marhuenda en Chisvert et al. (2013) señala que, “se dirige a la preparación para toda la vida: la formación para el empleo” (p. 175). Y en ese instante es en el que hacemos un retroceso, donde recordamos la aceptación que, en los ochenta, tuvieron estos programas destinados al alumnado formados desde unos conocimientos básicos y que contaban con carente formación para acceder al mercado laboral.

En estos momentos citamos a Bates (1984), en Chisvert et al. (2013), el cual señalaba esta realidad como una “falacia”. Prometiendo un futuro, cuanto menos incierto, donde no se conseguía el prometido trabajo. Ya en adelante, comenzarían a aparecer alternativas cuya misión fue crear competitividad en el mercado laboral, que

tal y como señala Chisvert et al. (2013), supone la *deshumanización de las relaciones laborales*.

2.3.4 NORMATIVA

La denominación que la legislación andaluza denomina a los centros que incluye en su oferta educativa la educación adulta es la de *Centros de Educación Permanente* (C.E.PER. de aquí en adelante).

A partir de aquí, consideramos acertado acoger a las normativas que integran entre sus líneas a las instituciones que incluyen a la educación adulta, las etapas educativas que, siendo obligatorias, también son ofertadas como segunda oportunidad para este sector poblacional. Y a los docentes que imparten su labor profesional entre las aulas de dichas instituciones. Cabe destacar antes de comenzar a analizar el contenido de nuestro trabajo comentar, de forma sintetizada, las leyes en las que nos hemos regido para mostrar la actualidad de la educación adulta. A pesar de la larga trayectoria histórica de la que goza esta etapa educativa, como hemos visto con anterioridad, resulta cuanto menos relevante dejar constancia de la legislación más actual.

En primer lugar, haremos mención a la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Dicha ley refleja en el artículo 5 la importancia del *aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Por ello, señala aspectos como el derecho a formarse durante la vida, aun sin entrar en una etapa determinada dictada por el sistema educativo español. Es decir, tiene en cuenta favorecer la educación permanente en todas las edades, proporcionando un acceso gratuito y factible de la adultez a las aulas.

Asimismo, deberían ser las administraciones autonómicas las encargadas de señalar las competencias que necesitan adquirir los estudiantes y aportar la formación requerida para lograr la titulación. Además, éstas también deberán presentar la oferta educativa idónea para fomentar la adquisición de las competencias básicas para el alumnado que requiere de esta segunda oportunidad y hacer llegar esta oferta a toda la población, para que el acceso sea igualitario. Por tanto, la accesibilidad a la formación debería mostrar vías formales e informales complementadas con la formación laboral que la persona requiera.

La misma ley establece unos objetivos específicos para la educación de las personas adultas, los cuales mostramos a continuación de forma literal en el artículo 66, señalando los objetivos y principios siguientes:

- a) Adquirir una formación básica, ampliar y renovar sus conocimientos, habilidades y destrezas de modo permanente y facilitar el acceso a las distintas enseñanzas del sistema educativo.
- b) Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- c) Desarrollar sus capacidades personales, en los ámbitos expresivos, comunicativo, de relación interpersonal y de construcción del conocimiento.
- d) Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática.
- e) Desarrollar programas que corrijan los riesgos de exclusión social, especialmente de los sectores más desfavorecidos.
- f) Responder adecuadamente a los desafíos que supone el envejecimiento progresivo de la población asegurando a las personas de mayor edad la oportunidad de incrementar y actualizar sus competencias.
- g) Prever y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales. Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, así como analizar y valorar críticamente las desigualdades entre ellos. (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación)

Actualmente, en 2015, España debe comenzar a afrontar el reto que se propone a través de un nuevo cambio legislativo con la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Con respecto a la educación de las personas adultas, esta nueva ley, a nivel estatal, dedica varios apartados. Sin embargo, es el Ministerio de Educación el encargado de señalar cierta similitud entre educación adulta y permanente que, como hemos comentado con anterioridad, la historia ha atribuido a una misma finalidad como es la educación del adulto, en diversas ramas.

La educación adulta más básica, la denomina Formación Profesional Básica, muestra la distribución de bloques que la LOE ya había señalado. En el primero se impartirá las materias correspondientes a Comunicación y Ciencias Sociales (Lengua Castellana, Lengua extranjera, Ciencia Sociales y Lengua Cooficial) y en el segundo bloque las asignaturas incluidas dentro de las ciencias aplicadas (Matemáticas aplicadas al contexto personal y Ciencias aplicadas al contexto personal). Asimismo, se tendrán en cuenta para el desarrollo de los bloques las características del alumnado, abogando por el trabajo en equipo. Teniendo especial importancia el ejercicio de la actividad tutorial y la orientación educativa.

Esta Formación Profesional Básica tendrá la calidad adecuada para aportar a los estudiantes las competencias básicas necesarias para que la persona alcance el nivel 1 dentro del *Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales*⁸. A partir de aquí, se otorgan dos cursos académicos para obtener la titulación, y un máximo de cuatro. Y serán las Administraciones Autonómicas las encargadas de seleccionar los centros que impartirán tal oferta educativa. Aunque esta nueva legislación señala la formación docente y de toda la comunidad educativa como un pilar indispensable, la educación adulta en el ámbito de la alfabetización no aparece como tal.

Sin embargo, no debe pasar inadvertida la *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía*, en lo que respecta al análisis de las distintas legislaciones actuales que hacen referencia a la educación adulta.

Remitirnos a la LEA, implica que se contemple en primer lugar la *Ley 3/1990, de 27 de marzo, para la educación de adultos*. Ésta estuvo vigente hasta el pasado 25 de enero de 2008, en la que la preocupación de la educación adulta supone una necesidad a la que se debe hacer frente. Aun así, la profundización de las distintas legislaciones supondría una indagación en lo que se refiere a las modificaciones que éstas han tenido en la sociedad a lo largo de la historia.

No obstante es la LEA en la que se hace referencia a la gratuidad de los distintos centros y, a partir de ésta, se le otorga a los docentes capacidad para impartir su labor en este nivel educativo, teniendo como requisito indispensable la superación de las oposiciones que deben realizar previamente.

Para finalizar este recorrido legislativo, es conveniente señalar la *Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se regula la Educación Secundaria Obligatoria para Personas Adultas*, donde se muestra la posibilidad de acceso a titulaciones superior para adultos dándose por hecho que el alumnado ha superado los bloques de las materias a los que hemos hecho referencia con anterioridad.

⁸ Introducido dentro del Artículo 7 de la *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*.

2.4 APRECIACIONES FUNDAMENTALES EN UN ESTUDIO DE CASOS

Un estudio de casos es, según Mendoza (2006), una técnica que analiza y estudia problemáticas reales. Analiza a los participantes de esta práctica, establece conclusiones tras discutir y finalmente toma conciencia de la realidad observada. Es decir, la utilidad de un estudio de casos se basa en el análisis y puesta en práctica del propio alumnado en la búsqueda de soluciones novedosas que les conduzca a su aplicabilidad en la realidad (Cirigliano y Villaverde, 1995; Mendoza, 2006).

El estudio de casos es, en muchos sentidos, teóricamente compatible con las necesidades y recursos del investigador en pequeña escala. Permite, e incluso exige, centrarse en un solo ejemplo (o quizás, en dos o tres). El caso puede ser el lugar de trabajo del investigador o cualquier otra institución con la cual tenga conexiones...También es posible centrarse en un individuo o en un número reducido de individuos, tal como ocurre en las historias de vida o en los análisis de la carrera de los grandes empresarios y de cómo alcanzaron la posición que hoy ocupan. (Blaxter et al, 2008: 99)

Vela (2006), en Mendoza (2006), nos relata una clasificación de estudio de casos. Por ello, si tomamos en cuenta la peculiaridad desde la que parte nuestro estudio, es de valorar las características que presentan los diversos tipos. En este caso, teniendo presente datos relevantes, consideramos que el autor se decanta porque nuestro estudio sea de la tipología *Estudio de casos de mentalización*. Ello implica que se trata de la conciliación, comenzando desde la inducción hasta llegar a la deducción. Por ello, el autor nos relata que “En esta clase de casos exige la definición personal de posiciones ante una situación particular” (p. 51), es decir, tomamos en cuenta la posición de los docentes ante la realidad educativa de la educación inclusiva en sus aulas.

En conclusión, debemos tener en cuenta que el estudio de casos parte de un eje vertebral en el que todos coinciden para señalar el problema que está influyendo entre varias personas u organizaciones y el asunto debe estar incluido entre los intereses humanos. En nuestro caso, es la educación inclusiva el problema que nos atañe desde la perspectiva del cuerpo docente dentro del ámbito de los adultos. Asimismo, debemos tener en cuenta que la peculiaridad con la que cuenta nuestro estudio es la de comparar los hechos particulares para establecer las leyes que obtendremos una vez alcanzado los resultados.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

En este apartado pretendemos describir la metodología a la que nos ceñimos para realizar este estudio.

3.1. PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

Los cuatro centros seleccionados para nuestro trabajo pertenecen a la amplia lista de C.E.PER., regidos por la Junta de Andalucía. A nivel general, vamos a ubicar geográficamente cada centro, teniendo en cuenta sus características a partir del alumnado al que atiende. Debemos tener en cuenta que en todos los centros se imparte una oferta educativa similar, aunque ésta varía exclusivamente en algunas materias.

En primer lugar, el C.E.PER. Polígono Sur se encuentra situado en el barrio que le da nombre, popularmente conocido como las Tres Mil Viviendas, la institución se ubica específicamente en la barriada Antonio Machado, en el Polígono Sur (Sevilla). Se trata de una zona marginal en la que convive una población heterogénea, ya que distintas razas y etnias tienen cavidad.

El C.E.PER. Polígono Sur nace con la intención de trabajar por y para la alfabetización del barrio. Y ha sido tal la unión que los profesionales han manifestado trabajando por ello que a día de hoy el centro tiene el privilegio de ser *Premio Nacional de Educación Miguel Hernández (2013) por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte* y *Premio Internacional de Alfabetización Confucio (2014) por la UNESCO*. Además, la oferta educativa del centro coincide con las que señalaremos en los tres centros restantes.

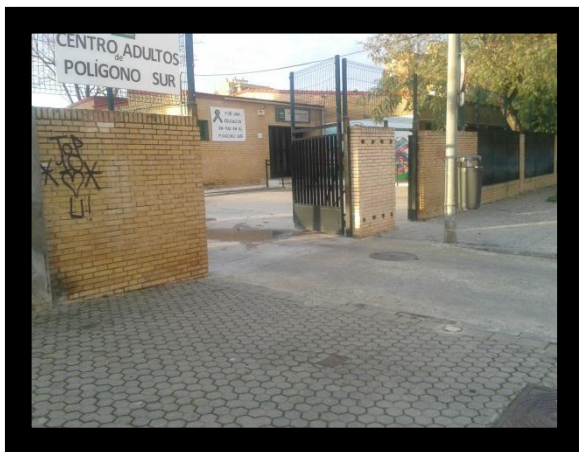


Imagen 1. Exterior C.E.PER. Polígono Sur.

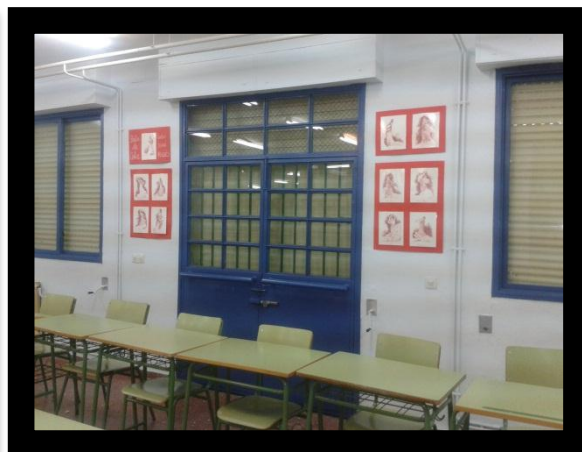


Imagen 2. Aula del C.E.PER. Polígono Sur.

Por otra parte, en la misma ciudad de Sevilla, el C.E.PER. América está situado en la Avda. Ramón y Cajal, concretamente en el edificio Antiguo Matadero. La peculiaridad de este centro es que el alumnado, en su mayoría⁹, es una población residente en los barrios cercanos al centro de Sevilla. Además, la oferta educativa con la que cuenta es la siguiente: El plan educativo de preparación para la obtención de Titulación Básica (Preparación para la prueba de mayores de dieciocho años y TAE semipresencial), inglés básico, informática básica, interculturalidad y hábitos de vida saludable.

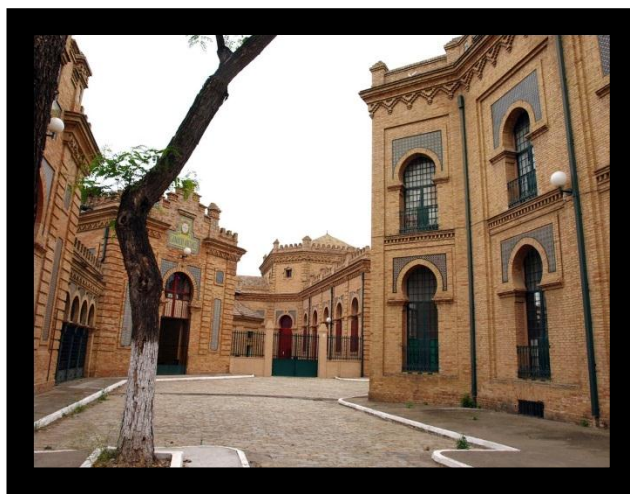


Imagen 3. Exterior C.E.PER. América.

Otro centro introducido en este análisis, también ubicado en la ciudad de Sevilla, es el C.E.PER. Bellavista. Antes conocido como C.E.PER. Prada Rico, es una institución situada en la periferia de la ciudad, la cual cuenta con una ratio reducida que implica un claustro reducido. Asimismo, su oferta educativa es la siguiente: Formación básica de personas adultas I y II (FB), el plan educativo de preparación para la obtención de Titulación Básica (preparación para la prueba de mayores de dieciocho años y TAE), inglés básico, informática básica, interculturalidad, patrimonio cultural y preparación de pruebas de evaluación por competencias II.

⁹ Debemos resaltar que al tener en todos los casos titularidad pública las plazas son ofertadas para todas las personas que deseen acceder a estas enseñanzas, indistintamente de su procedencia.

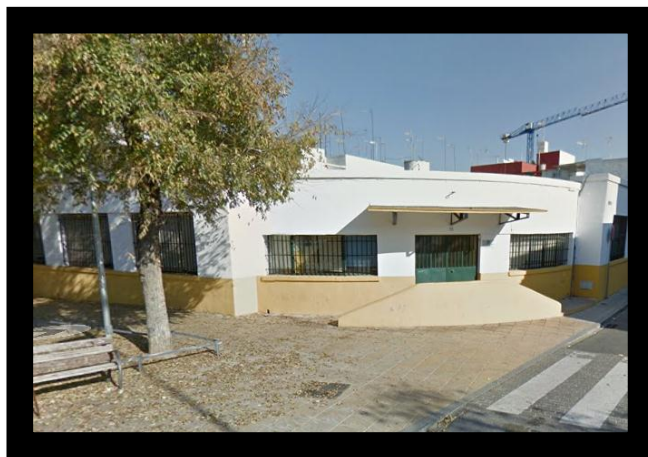


Imagen 4. Fachada C.E.PER. Bellavista.

Finalmente, nos hemos trasladado a la provincia de Cádiz, específicamente a la localidad de Barbate para analizar el C.E.PER. Guadibeca, única institución de la localidad que acoge al alumnado adulto. La oferta educativa del centro se corresponde con: El plan educativo de preparación para la obtención de titulación básica (TAE con carácter semipresencial), inglés básico, informática básica, interculturalidad, patrimonio cultural y hábitos de vida saludables.



Imagen 5. Exterior C.E.PER. Guadibeca.

3.2 OBJETIVOS

Este trabajo está basado en la indagación de la percepción de los docentes que dedican su carrera profesional a la educación de adultos. Por ello, los objetivos que establecemos en este estudio son los siguientes:

General

- Averiguar el grado de formación, implicación y conocimiento sobre la educación inclusiva a partir de la percepción del profesorado de educación de adultos.

Específicos

- Analizar la inquietud de los docentes por integrar a los alumnos/as que se encuentran excluidos socialmente en el aula.
- Indagar en la percepción que tienen los docentes acerca de la actitud manifestada por los alumnos/as con sus iguales.
- Valorar la percepción que tiene el profesorado sobre su nivel de preparación para atender a los alumnos/as con necesidades educativas especiales.
- Examinar la opinión del profesorado sobre la organización del centro educativo en relación a la diversidad de los alumnos/as.

3.3 DISEÑO DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología se encarga de aportar los instrumentos necesarios, haciendo la función de herramienta, para extraer conclusiones. Siendo uno de los principales pilares a investigar en cualquier trabajo de indagación, ya que no son solo los resultados los que dan la veracidad y consistencia a una buena investigación.

Tal y como hemos mencionado con anterioridad, nos hemos centrado en un estudio de casos para analizar la percepción docente, abarcando la educación inclusiva como área de estudio. Por ello, nos hemos decantado por una metodología cuantitativa de carácter descriptiva.

La elección de una metodología cuantitativa se designa tras observar la implicación que del uso de números para obtener los datos, además de mostrar la

fiabilidad y la validez del instrumento utilizado. La manipulación estadística es la encargada de extraer resultados cuantificables a las palabras que otorgamos con algún objetivo. Tal y como señala McMillan (2005), “Diseñar investigación cuantitativa supone elegir sujetos, técnicas de recogida de datos (cuestionarios, observaciones o entrevistas), procedimientos para la recogida de datos y la implantación de tratamientos. Todos estos elementos constituyen la parte metodológica del estudio” (p. 130).

A partir de aquí, debemos tener claro que la estadística comprende dos tipos: descriptiva e inferencial¹⁰. En esta ocasión, nos decantamos por la descriptiva o *estadística de resumen*, que se encarga de sintetizar y estructurar las observaciones. Usar la estadística descriptiva supone una forma excelente de concretar y sintetizar la información y es indispensable para realizar la investigación cuantitativa (McMillan, 2005).

La estadística descriptiva transforma un conjunto de números u observaciones en índices que describen o caracterizan los datos. La estadística descriptiva (a veces llamada estadística de resumen) se usa para resumir, organizar y reducir grandes cantidades de observaciones sobre cada grupo de interés. [...] La estadística descriptiva representa y se enfoca en *qué es* con respecto a los datos de muestra. (p. 180)

3.3.1. DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Para el diseño del instrumento de la investigación debemos resaltar que el cuestionario inicial fue realizado por Suriá (2012) y posteriormente adaptado por Batanero (2014). En nuestro caso, el instrumento de evaluación que se ha utilizado en este estudio ha sido asimismo readaptado de este último. También, debemos concretar que en las tres ocasiones nos encontramos ante una *escala sumativa de tipo Likert*¹¹.

Teóricamente, este instrumento resulta ser sencillo y fiable en comparación a otro tipo de escalas, por ello pertenece a la tipología más utilizada en el plano de la metodología cuantitativa (Morales et al, 2003).

Lo que hizo Likert fue extender a la medición en las actitudes lo que ya era común en la medición de los rasgos de personalidad: la suma de una serie de respuestas a ítems supuestamente homogéneos (que expresan el mismo rasgo) sitúa al sujeto en la variable medida. (p. 23)

¹⁰ Utilizada para deducir o predecir atendiendo a una sola muestra en relación a una población (McMillan, 2005).

¹¹ Morales, Urosa y Blanco (2003), nos señalan en *Construcción de Escalas de actitudes tipo Likert* las distintas tipologías que este instrumento pueden adoptar.

Likert propuso abreviar el método que hasta entonces había llevado a cabo Thurstone. Por ello, le otorga el valor a los ítems a partir de la valoración que da cada participante. Además, también cree conveniente señalar la *unidimensionalidad*¹². Resalta que es posible medir opiniones a partir de enunciados, donde se traten temáticas relacionadas con los sentimientos y las conductas de la persona. Estas cuestiones debían estar vinculadas con el objeto de estudio, ser extrapolables a todos los participantes y además, debe dar la posibilidad a la persona de catalogar la opinión a partir de números. Asimismo, Likert supone que no es posible establecer unas conclusiones a partir de una sola respuesta, sino que al generar varias se da la posibilidad de obtener mejores resultados porque puede darse la situación de que alguna no se entienda bien¹³.

Tal y como hemos señalado con anterioridad, Suriá (2012) muestra en su estudio *¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?* (ver en Apéndice C) y elabora un cuestionario con un total de cuatro bloques.

- Bloque 1: Los datos de los docentes como el sexo, el nivel en el que imparten su docencia, edad y los años de experiencia en el ámbito.
- Bloque 2: *Percepción de la inquietud por tener los alumnos con discapacidad* (del ítem 1 al 8).
- Bloque 3: *Que percibe el profesorado de la actitud del alumnado hacia los compañeros con discapacidad* (del ítem 9 al 17).
- Bloque 4: *Percepción del profesorado sobre su falta de preparación para atender a alumnos con discapacidad* (del ítem 18 al 23).

De esta forma, aporta cinco posibles respuestas en la que 1 implica *nada de acuerdo* y 5 *totalmente de acuerdo*.

Más tarde, Batanero (2014) adapta el mismo cuestionario a un estudio realizado con el alumnado interno del departamento de Didáctica y Organización Educativa (de aquí en adelante DOE) y utiliza una escala a la que denomina *Cuestionario sobre la percepción del profesorado sobre la inclusión y poblaciones marginales* (ver en Apéndice B). El instrumento está compuesto por valores comprendidos entre 1 y 5 (1 el

¹² Pretendemos hacer referencia a que "...los ítems van a ser indicadores del mismo rasgos" (Morales, 2003: 24).

¹³ Las actitudes son factores complejos del ser humano, por ello, debemos saber que para manifestar opiniones, se pueden otorgar distintas respuestas (Morales et al, 2003).

total desacuerdo y 5 el mayor acuerdo). Y a su vez, los cinco factores que la conforman son:

- Bloque 1: Los datos propios de cada docente como son el sexo, el nivel en el que imparten su docencia, edad y los años de experiencia en el ámbito.
- Bloque 2. *Percepción de la inquietud por tener los alumnos con discapacidad* (Ítems del 1 al 8).
- Bloque 3. *Que percibe el profesorado de la actitud del alumnado hacia los compañeros con discapacidad* (Ítems del 9 al 17).
- Bloque 4. *Percepción del profesorado sobre su falta de preparación para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales por su procedencia socio-económica* (Ítems 18 al 25).
- Bloque 5. *Percepción del profesorado sobre la organización del centro* (Ítems del 26 al 30).

Finalmente, nuestra adaptación ha sido realizada a partir de cinco bloques (ver en Apéndice A):

- Bloque I: Los datos de cada docente individualmente como son el género, la edad, el programa que imparten y los años de experiencia.
- Bloque II (Factor I): *Inquietud que presentan los docentes por incluir en sus aulas a alumnos/as excluidos socialmente.* (Del ítem 1 al 8, al que denominaremos en las variables que tengamos que extraer como *Inquietud*).
- Bloque III (Factor II): *La percepción de los docentes sobre la actitud de los alumnos/as ante los iguales.* (Del ítem 9 al 17, titulado la variable como *percepción*).
- Bloque IV (Factor III): *Opinión del profesorado sobre la preparación para atender al alumnado.* (Del ítem 18 al 25, señalando a la variable con el nombre de *formación*).
- Bloque V (Factor IV): *Percepción del profesorado sobre la organización del centro.* (Del ítem 26 al 30, mostrando la variable creada con el nombre de *organización*).

Atendiendo a esta distribución, el instrumento que finalmente hemos utilizado contempla un total de treinta ítems. Éstos manifiestan una igualdad de intensidad

estableciendo el menor número, 1, para estimar el menor grado de satisfacción y el máximo número, 5, para seleccionar la mayor aceptación. La razón de establecer diversos ítems por rasgo sería para detectar las desigualdades significativas en la opinión de los participantes. De este modo, si aumenta la varianza se obtienen diferencias en los resultados deseados en este estudio. Es decir, la diferencia significativa que se observe implica haber logrado obtener la información que nos pretendíamos en el objeto de este trabajo (Morales et al., 2003).

3.3.2 VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LA PRUEBA

Para estudiar la validez y fiabilidad de la prueba utilizada hemos recurrido al cálculo de éstas a través del programa estadístico SPSS (IBM SPSS Statistics 20). Sin embargo, debemos tener en cuenta que, como hemos mencionado con anterioridad, el instrumento es una adaptación.

Antes de proceder a conocer la fiabilidad y validez de la adaptación realizada debemos concretar que el cuestionario inicial de Batanero (2014), antes de Suriá (2012), ha sido validado a través de un juicio de expertos para obtener la valoración y llevarlo a la práctica.

En el contexto del diseño de investigación, el término validez significa el grado en que las explicaciones científicas de sucesos coinciden con la realidad. La validez hace referencia a la verdad o falsedad de las proposiciones generales por la investigación. (McMillan, 2005: 132)

En primer lugar, debemos tener presente que para realizar el análisis genérico se ha utilizado CATPCA¹⁴ para validar el cuestionario. Es así como observamos que el ítem 1 muestra una igualdad total en las respuestas, es decir, todos los participantes han respondido la misma opción. Por ello, si eliminamos el ítem 1, la Tabla 1 nos señala que el alfa de Cronbach se aproxima a 0,92 obteniéndose una fiabilidad muy alta¹⁵ y esto implica que la prueba es fiable.

Dimensión	Alfa de Conbach	Varianza
1	,916	8,644
Total	,916	8,644

Tabla 1. *Resultados de Alfa de Cronbach para calcular La fiabilidad de la prueba en su conjunto*

¹⁴ Estamos tratando un análisis para el escalamiento óptimo que es específico para escalas de tipo Likert (escalas categóricas ordinales), ya que considera la variable como es, ordinal. Al operar con rangos, la puntuación que muestra de Alfa de Cronbach, es decir la consistencia interna o fiabilidad, resulta ser más verídica.

¹⁵ Entendemos una fiabilidad favorable a partir de 0,7 en adelante, considerando 0,7 adecuada, 0,8 alta y 0,9 muy alta.

A continuación, vamos analizar de la fiabilidad y validez de cada factor. Por parte del primer factor, que incluye desde el ítem 1 al 8, como podemos ver en la Tabla 2, se muestra que el Alfa de Cronbach es de 0,84, es decir, implica que es muy alta la fiabilidad (ver Tabla 2).

Dimensión	Alfa de Conbach	Varianza
1	,843	3,601
Total	,843	3,601

Tabla 2. Resultados de Alfa de Cronbach para calcular la fiabilidad del factor uno

El segundo factor que comprende desde el ítem 9 al 17, muestra una fiabilidad de 0,89, por tanto es considerado como muy alta (ver Tabla 3).

Dimensión	Alfa de Conbach	Varianza
1	,886	4,707
Total	,886	4,707

Tabla 3. Resultados de Alfa de Cronbach para calcular la fiabilidad del factor dos

Con respecto al tercer factor que muestra los ítems del 18 al 25, encontramos una fiabilidad de 0,74, esto es, señala una fiabilidad adecuada (ver Tabla 4).

Dimensión	Alfa de Conbach	Varianza
1	,736	2,807
Total	,736	2,807

Tabla 4. Resultados de Alfa de Cronbach para calcular la fiabilidad del factor tres

Y finalmente, en lo que implica al cuarto factor que envuelve del ítem 26 al 30, nos encontrándonos con un Alfa de Cronbach de 0,74, es decir, contamos con una fiabilidad adecuada (ver Tabla 5).

Dimensión	Alfa de Conbach	Varianza
1	,735	2,429
Total	,735	2,429

Tabla 5. Resultados de Alfa de Cronbach para calcular la fiabilidad del factor cuatro

Por tanto, todo lo anterior implica que al igual que hemos visto en el caso genérico, la fiabilidad de la prueba es adecuada para obtener unos resultados verídicos.

En cuanto a la correlación, teniendo en cuenta la escala de Pearson para estudiar la correlación de los ítems, observamos que aun siendo negativos, muestra resultados mayores a 0'30, por lo tanto, implica una correlación positiva (ver Tabla 6).

	Dimensión 1
Cree que alteran de alguna manera el ritmo de la clase.	,830
Siente inquietud si tarda más tiempo en explicarles algo que al resto de alumnos/as.	,826
La atención extra que requieren estos alumnos/as irá en detrimento de los otros alumnos/as.	,649
Es difícil mantener el orden en una clase con estos alumnos/as.	-,041
Le produce incomodidad ver la marginalidad de alguno de estos alumnos/as.	-,117
Se agobia si en clase tiene que atenderles debido a su procedencia socio-cultural.	,057
Le impiden de alguna forma impartir la clase con normalidad.	,827
Alguna vez han tenido conflictos en clase entre los alumnos/as de poblaciones marginales (gitanos, inmigrantes...) y algún alumno/a que no pertenece a dicho grupo.	,553
Ha observado gestos y/o palabras despectivas por parte del alumnado hacia los alumnos/as de poblaciones marginales.	,529
Percibe que el alumnado no se relaciona apenas con sus compañeros/as gitanos o inmigrantes.	,804
Ha observado si el alumnado deja de lado a los compañeros/as que provienen de estas poblaciones marginales.	,798
En las tareas de clase, observa que los compañeros/as no suelen facilitar ayuda en la toma de apuntes u otros apoyos que necesiten.	,888
Perciben escasa predisposición por parte del resto de alumnos/as para ayudarles en las tareas de clase.	,646
Cuando se hacen actividades, observa que el alumnado apenas quiere participar con estos alumnos/as.	,659
Cuando tienen cambio de clase o salen al descanso, suelen quedarse en clase sin relacionarse con los demás.	,659
En general existe un buen clima en su clase.	,442
En su formación inicial como profesor/a, recibió conocimientos específicos para atender a esta tipología de alumnado.	-,445
En su formación inicial tuvo la oportunidad de realizar algún tipo de prácticas relacionadas con la atención al alumnado perteneciente a poblaciones marginales	-,357
Le cuesta mantener una conversación con un alumno/a inmigrante o de etnia gitana.	,057
Le resulta difícil ser imparcial.	,080
Cree que necesitaría más preparación para enseñarles.	,632
Siente preocupación por si no puede transmitirles sus enseñanzas por sus limitaciones.	,659
Le supone problemas tener que mandar tareas distintas para estos alumnos/as.	,434
Cree que la formación de estos alumnos/as es responsabilidad de los Especialistas.	,376
En el Centro se proponen cambios organizativos para poder atender a esta tipología de alumnado.	,186
El establecimiento de los grupos-clase se realiza en base al criterio de heterogeneidad de los alumnos/as.	,493
El Departamento de Orientación trabaja conjuntamente con el profesorado para establecer las medidas de acceso al currículo y un plan de apoyo individualizado para estos alumnos/as.	-,241
Para atender a la diversidad contamos con otros agentes diferentes al profesorado (voluntarios/as, familiares, ex-alumnos, profesorado jubilado, etc.) como recurso de apoyo.	,329
En el centro hay suficientes recursos materiales (materiales adaptados, medios audiovisuales, etc.) y humanos, para atender las necesidades de esta tipología de alumnado.	-,262

Tabla 6. Resultados para estudiar la correlación de los ítems

Para el cálculo de las puntuaciones¹⁶, debemos atender a la recodificación de los ítems para efectuar la suma de los factores y extraer las puntuaciones. Recodificaremos, por tanto, todos aquellos que muestran ser negativos atendiendo a su enuncia.

Si recurrimos al Apéndice A, observamos que aquellos que debemos modificar son: en el factor 1, los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8; en el factor 2, los ítems 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16; y finalmente, en el factor 3 los ítems 20, 21, 22, 23, 24 y 25.

La recodificación de los ítems supondría que la suma de las puntuaciones puede ser interpretada a nivel general y por factor. Es decir, transformar los ítems negativos en positivos nos da la posibilidad de realizar una suma de todas las puntuaciones, por factor y a nivel general.

A partir de ahí podremos crear distintas variables¹⁷, la general y las de los factores. Al factor 1 denominaremos *variable inquietud*, al factor 2 *variable percepción*, en el factor 3 nos encontraremos con la *variable formación* y el factor 4 responderá a la *variable organización*. Por último, para obtener la *variable inclusión* (la general) sumaremos todos los ítems sin tener en cuenta los factores para así obtener la puntuación de nuestro objetivo prioritario.

A continuación, podemos observar la vista de variables y de datos que finalmente obtendríamos en el programa estadístico SPSS (ver Imagen 6).

¹⁶ Atendemos a las variables y a los factores.

¹⁷ La variable global corresponde a la suma de los factores, por lo tanto, si creamos primero los distintos factores obtendremos la suma total.

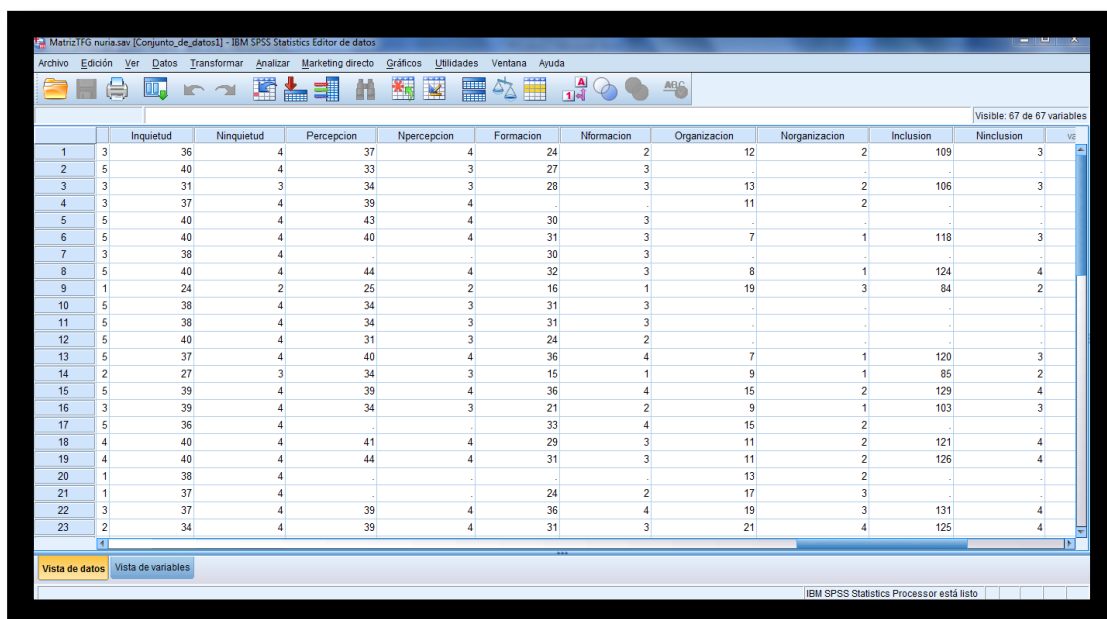


Imagen 6. Creación de las nuevas variables en SPSS.

Además, también en este apartado debe quedar constancia de los distintos baremos que utilizaremos para analizar los resultados. Se trata de una ponderación conceptual¹⁸ donde observaríamos que las estimaciones quedarían del siguiente modo (ver Tabla 7):

Factor 1		Factor 2		Escala Global	
Insuficiente (1): 8 al 16		Insuficiente (1): 9 al 18		Insuficiente (1): 30 al 60	
Suficiente (2): 17 al 24		Suficiente (2): 19 al 27		Suficiente (2): 61 al 90	
Notable (3): 25 al 32		Notable (3): 28 al 36		Notable (3): 91 al 120	
Sobresaliente (4): 33 al 40		Sobresaliente (4): 37 al 45		Sobresaliente (4): 121 al 150	
Factor 3		Factor 4			
Insuficiente (1): 8 al 16		Insuficiente (1): 5 al 10			
Suficiente (2): 17 al 24		Suficiente (2): 11 al 15			
Notable (3): 25 al 32		Notable (3): 16 al 20			
Sobresaliente (4): 33 al 40		Sobresaliente (4): 21 al 25			

Tabla 7. Baremos establecidos para interpretar los resultados

Estos baremos nos servirán como base para analizar los distintos resultados que más tarde obtendremos. Decimos que se trata de una ponderación conceptual porque la

¹⁸ El reparto de puntuaciones determina la escala que se utilizaría. En este caso se multiplica el número de ítems por el total de las puntuaciones a las que se puede optar (del 1 al 5).

hemos obtenido a partir de la multiplicación del número de ítems por las posibles respuestas que se pueden dar. A partir de aquí comprendemos que el menor número de la escala corresponde con el número de ítems y el mayor a la multiplicación de éstos, mientras que los distintos niveles los obtendremos sumando sucesivamente la cantidad de los ítems. Por tanto, tomemos como ejemplo el factor 1, en este caso tenemos 8 ítems y 5 posibles respuestas, los 40 puntos son el máximo y por tanto el extremo de la escala. De esta forma estableceremos 4 niveles desde donde juzgaremos a que nivel se presentan las puntuaciones obtenidas (ver Tabla 7).

3.3.3 PROCESO DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA DE ESTUDIO

La muestra utilizada ha sido un total de 4 C.E.PER y esto es debido a dos criterios fundamentales. El primero de ellos, el principal, es que para la elección de los centros ha tenido como base la accesibilidad a las instituciones. Debemos tener en cuenta que la Junta de Andalucía dota de titularidad pública a 937 centros que conforman la comunidad educativa en relación a la educación de adultos, de los cuales tan solo 33 son C.E.PER. en la provincia de Sevilla. Por ello, para realizar nuestro estudio de casos es conveniente contar con una representación de las distintas instituciones.

El segundo de ellos es el interés que despierta la distribución espacial de los centros. Es interesante señalar instituciones ubicadas en distintos lugares de la capital Hispalense, además de introducir otra fuente de información primaria ubicada en otra provincia de la autonomía andaluza, específicamente en Barbate (Cádiz).

3.3.4 PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

Ha sido un total de 31 sujetos los que han colaborado en nuestro estudio y debemos destacar que son similares. Por ello, nuestro análisis de los datos ha sido realizado por distintas variables a las que hemos sometido a análisis.

Las variables seleccionadas para nuestro trabajo han sido: el género, la edad, la experiencia, el centro al que pertenecen y el programa que imparten, teniendo en cuenta la oferta educativa de todos los centros. Por ello, para un resultado verídico a partir de esta última variable, la hemos distribuido en:

- Técnica de apoyo al estudio (de aquí en adelante TAE).
- Formación Básica (FB)

- Alfabetización; Patrimonio
- Cursos Culturales (haciendo referencia a Huertos, Flamenco, Informática, entre otros).
- Prueba de acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS).
- Talleres de Empleo.

De esta manera, al requerir de un número representativo para validar la muestra, en nuestro caso debemos basarnos en el número total de docentes que tienen cavidad en los cuatro C.E.PER. En la siguiente Tabla se muestra la distribución en relación al número de docentes que han participado en el estudio (ver Tabla 8).

C.E.PER	Nº de docentes participantes
Polígono Sur	12
América	10
Bellavista	4
Guadibeca	5

Tabla 8. Número de sujetos por muestra

3.3.5 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

Para la obtención de los resultados vamos a explicar de forma exhaustiva el mecanismo que hemos empleado. Debemos tener claro que nuestro estudio está basado en un método descriptivo, por ello, para el análisis hemos utilizado el programa estadístico SPSS, como hemos mencionado con anterioridad, para así obtener unos resultados idóneos. Por lo que se ha considerado oportuno extraer los datos pertenecientes a las frecuencias¹⁹ en lo que respecta al género de los participantes, las medidas de tendencia central (media general de la población (μ)²⁰ e individual de los sujetos (\bar{X})) y la medida de dispersión²¹ (desviación típica; σ) para estudiar la distancia existente entre las puntuaciones generadas (Gil et al., 2011).

La ventana de editor de datos de SPSS muestra las matrices con las que se va a trabajar, “*Vista de datos*” y “*Vista de variables*”.

¹⁹ De esta forma se muestran todos los sujetos que han participado.

²⁰ Para obtener el total de la suma de todas las puntuaciones de los sujetos.

²¹ Debido a que la media individualmente no da la posibilidad de un análisis completo, la desviación típica muestra la dispersión y señala la posición en relación a las medias (cercanas o lejanas).

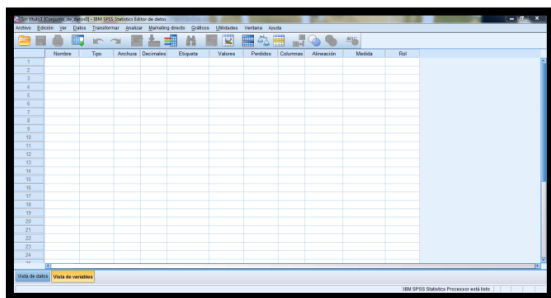


Imagen 7. Vista de variables.

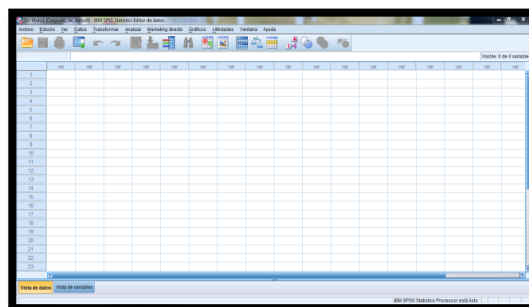


Imagen 8. Vista de datos.

Tal y como hemos mencionado con anterioridad, atendemos a las distintas variables otorgándole los siguientes valores y denominándolas mediante las escalas adecuadas (ver Tabla 9).

Nombre de la Variable	Valor atribuido	Escalas
Sexo	1 – Mujer 2 – Hombre	Nominal
Edad	1 – de 21 a 25 años 2 –de 26 a 30 años 3 –de 31 a 35 años 4 –de 36 a 40 años 5 –de 41 a 45 años 6 –de 46 a 50 años 7 –de 51 a 55 años 8 –de 56 a 60 años	Escala
Programa que imparten	1 –TAE 2 –FB 3 –Alfabetización 4 –Patrimonio 5 –Cursos culturales 6 –Prueba de Acceso (CFGS) 7 –Prueba Libre Graduado CFGS 8 –Taller de Empleo 9 –Más de dos programas ²² 10 – Más de tres programas	Nominal
Experiencia	1 –de 1 a 5 años 2 –de 6 a 10 años 3 –de 11 a 15 años 4 –de 16 a 20 años 5 –de 21 a 25 años 6 –de 26 a 30 años 7 –de 31 a 35 años 8 –de 36 a 40 años	Escala
Centro	1 –C.E.PER. Polígono Sur 2 –C.E.PER. América 3 –C.E.PER. Bellavista 4 –C.E.PER. Guadibeca	Nominal
Ítems	30 ítems de valorados en una escala de 1 a 5, donde: 1 –Totalmente en desacuerdo 2 –Poco de acuerdo 3 –Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4 –Bastante de acuerdo 5 –Totalmente de acuerdo	Escala

Tabla 9. Definición de variables para SPSS

²² Se ha determinado más de dos y tres programas, indistintamente, para aquellos docentes que imparten su labor en más de dos tipos de materias distintas.

Posteriormente, hemos introducido estos datos en el software SPSS y se ha obtenido la siguiente vista de las variables (ver Imagen 8).

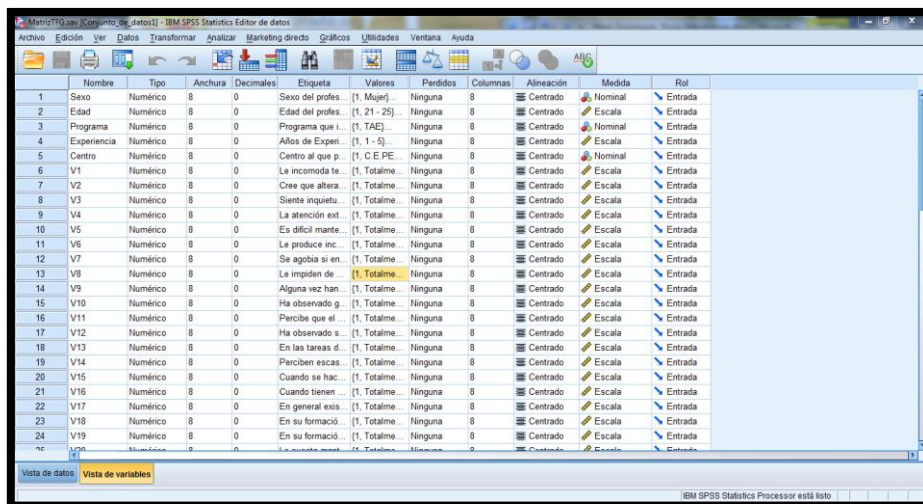


Imagen 8. Vista general de la matriz completa.

Seguidamente, para lograr los resultados de la distribución de frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión, hemos llevado a cabo el siguiente procedimiento:

En la barra superior, hemos señalado *Analizar* para, a continuación, introducir *Estadísticos descriptivos*. Aquí señalaremos *Frecuencias* y *Descriptivos* para la obtención de las medidas²³ que deseamos calcular. Para ello, seleccionaremos las variables que estimemos oportunas y la forma en la que pretendemos que aparezcan los resultados. En este caso, para alcanzar una visión genérica se ha decidido optar por tablas y gráficos como medios explicativos.

Una vez aceptadas todas las opciones, daremos paso a los resultados propiamente dichos. Por ello, se generó un documento automático en el que se habían obtenido todos los resultados (ver Imagen 9).

IBM SPSS Statistics Viewer

FILE="C:\Users\Marita Maria\Desktop\Dropbox\TFG - Alum. Interna 2013-2014\Instrumento y Datos\MatrixTFG.sav".
 DATASET NAME Conjunto_de_datos1 WINDOW=FRONT.
 FREQUENCIES VARIABLES=Sexo Edad Programa Experiencia Centro V1 V2 V3 V4 V5 V6 V7 V8 V9 V10 V11 V12 V13 V14 V15 V16 V17 V18 V19 V20 V21
 V22 V23 V24 V25 V26 V27 V28 V29 V30
 /STATISTICS=STDEVV VARIANCE MEAN MODE
 /FREQ:CHART PERCENT
 /ORDER=ASCENDING.

Estadísticos

	Valides	Perdidos	Meda	Moda	Desv. tp.	Varianza
Sexo del profesorado	31	0	1,45	1	,508	,256
Edad del profesorado	31	0	6,06	0	2,081	4,329
Programa que imparte	31	0	3,84	1	3,707	13,740
Años de Experiencia	30	1	3,93	0	2,180	4,754
Centro al que pertenece esta Docente	31	0	2,96	1	1,093	1,196
La institución tiene alumnos/as inmigrantes o pertenecientes a poblaciones marginales en su zona.	31	0	1,00	1	,000	,000
Cree que alteran de alguna manera el ritmo de la clase.	31	0	1,48	1	,926	,858
Siente inquietud si tarda	31	0	1,26	1	,773	,598

Imagen 9. Ejemplo de resultados.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este cuarto apartado vamos a analizar los datos extraídos en el estudio. Para ello, debemos señalar que uniendo las cuatro muestras examinadas, se dará respuesta a los objetivos, tanto general como específicos.

Los participantes han sido un total de 31 sujetos pertenecientes a los cuatro centros analizados en este estudio de casos. En la Tabla 10 podemos observar que 17 de los participantes, correspondientes a un 54'8% de los casos, ha sido el sexo femenino el que ha participado frente al 45'2%, correspondiente a 14 sujetos masculinos que han manifestado su opinión.

Válidos		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Mujer	17	54,8	54,8	54,8
Hombre	14	45,2	45,2	100,0	
Total	31	100,0	100,0		

Tabla 10. Distribución de frecuencias para la variable sexos

Asimismo, debemos tener en cuenta que las respuestas a las que deseamos llegar implican una manifestación (acuerdo y desacuerdo) de los sujetos. Por ello, debemos recordar los objetivos específicos de los que pretendemos extraer los resultados:

- *Analizar la inquietud de los docentes por integrar a los alumnos/as que se encuentran excluidos socialmente en el aula.*
- *Indagar en la percepción que tienen los docentes acerca de la actitud manifestada por los alumnos/as con sus iguales.*
- *Valorar la percepción que tiene el profesorado sobre su nivel de preparación para atender a los alumnos/as con necesidades educativas especiales.*
- *Examinar la opinión del profesorado sobre la organización del centro educativo en relación a la diversidad de los alumnos/as.*

Resulta de interés el diagnóstico extraído en este estudio y es por ello por lo que observamos que en la Tabla 11 se pueden analizar las distintas puntuaciones obtenidas de forma individual por cada sujeto que ha formado parte de la investigación. A partir de aquí hemos obtenido la puntuación de cada variable y el nivel de la puntuación de ésta. Tomemos como ejemplo, para el diagnóstico individual, la variable inclusión y el nivel de inclusión que ésta aporta. Por ello, destacaríamos a los sujetos 8, 15, 18, 19, 22

y 23 como los que han obtenido la máxima puntuación a nivel general, en relación al resto de los participantes.

Sujetos	I	NI	P	NP	F	NF	O	NO	I	Nincl.
1	36	4	37	4	24	2	12	2	109	3
2	40	4	33	3	27	3				
3	31	3	34	3	28	3	13	2	106	3
4	37	4	39	4			11	2		
5	40	4	43	4	30	3				
6	40	4	40	4	31	3	7	1	118	3
7	38	4			30	3				
8	40	4	44	4	32	3	8	1	124	4
9	24	2	25	2	16	1	19	3	84	2
10	38	4	34	3	31	3				
11	38	4	34	3	31	3				
12	40	4	31	3	24	2				
13	37	4	40	4	36	4	7	1	120	3
14	27	3	34	3	15	1	9	1	85	2
15	39	4	39	4	36	4	15	2	129	4
16	39	4	34	3	21	2	9	1	103	3
17	36	4			33	4	15	2		
18	40	4	41	4	29	3	11	2	121	4
19	40	4	44	4	31	3	11	2	126	4
20	38	4					13	2		
21	37	4			24	2	17	3		
22	37	4	39	4	36	4	19	3	131	4
23	34	4	39	4	31	3	21	4	125	4
24	36	4	39	4	30	3	10	1	115	3
25	38	4	31	3	28	3				
26	39	4	45	4	31	3				
27	35	4	37	4	21	2				
28	37	4	44	4	29	3				
29	35	4	41	4	22	2	8	1	106	3
30	34	4	37	4	26	3	9	1	106	3
31	37	4	34	3	19	2	5	1	95	3

Tabla 11. Resultado de las variables por sujeto

Para poder dar una veracidad a nuestra investigación y teniendo en cuenta que el objeto de mejora no va a ser aplicado a un solo centro sino que pretendemos expandirlo a todos los centros andaluces que impartan docencia a la etapa adulta, en general, tras dar una visión genérica vamos a analizar cada bloque, teniendo en cuenta los centros analizados, para así dar respuesta a los cuatro objetivos planteados a través de un análisis descriptivos de las respuestas dadas por los 31 sujetos.

Las respuestas otorgadas por los docentes a los diversos ítems se muestran en la Tabla 12:

	N Válidos	Perdidos	Media	Desv. típ.
Factor 1				
Le incomoda tener alumnos/as inmigrantes o pertenecientes a poblaciones marginales en su clase.	31	0	1,00	,000
Cree que alteran de alguna manera el ritmo de la clase.	31	0	1,48	,926
Siente inquietud si tarda más tiempo en explicarles algo que al resto de alumnos/as.	31	0	1,26	,773
La atención extra que requieren estos alumnos/as irá en detrimento de los otros alumnos/as.	31	0	1,68	1,013
Es difícil mantener el orden en una clase con estos alumnos/as.	31	0	1,13	,341
Le produce incomodidad ver la marginalidad de alguno de estos alumnos/as.	31	0	2,06	1,526
Se agobia si en clase tiene que atenderles debido a su procedencia socio-cultural.	31	0	1,16	,454
Le impiden de alguna forma impartir la clase con normalidad.	31	0	1,55	,888
Factor 2				
Alguna vez han tenido conflictos en clase entre los alumnos/as de poblaciones marginales (gitanos, inmigrantes...) y algún alumno/a que no pertenece a dicho grupo.	31	0	1,71	,902
Ha observado gestos y/o palabras despectivas por parte del alumnado hacia los alumnos/as de poblaciones marginales.	31	0	2,23	,990
Percibe que el alumnado no se relaciona apenas con sus compañeros/as gitanos o inmigrantes.	31	0	1,65	,661
Ha observado si el alumnado deja de lado a los compañeros/as que provienen de estas poblaciones marginales.	31	0	1,55	,723
En las tareas de clase, observa que los compañeros/as no suelen facilitar ayuda en la toma de apuntes u otros apoyos que necesiten.	31	0	1,48	,890
Perciben escasa predisposición por parte del resto de alumnos/as para ayudarles en las tareas de clase.	31	0	1,52	,724
Cuando se hacen actividades, observa que el alumnado apenas quiere participar con estos alumnos/as.	31	0	1,61	,882
Cuando tienen cambio de clase o salen al descanso, suelen quedarse en clase sin relacionarse con los demás.	31	0	1,81	1,250
En general existe un buen clima en su clase.	27	4	3,33	1,797
Factor 3				
En su formación inicial como profesor/a, recibió conocimientos específicos para atender a esta tipología de alumnado.	31	0	2,06	1,482
En su formación inicial tuvo la oportunidad de realizar algún tipo de prácticas relacionadas con la atención al alumnado perteneciente a poblaciones marginales	31	0	2,16	1,635
Le cuesta mantener una conversación con un alumno/a inmigrante o de etnia gitana.	31	0	1,16	,638
Le resulta difícil ser imparcial.	29	2	1,34	,769
Cree que necesitaría más preparación para enseñarles.	31	0	3,00	1,528
Siente preocupación por si no puede transmitirles	30	1	2,90	1,242

sus enseñanzas por sus limitaciones.				
Le supone problemas tener que mandar tareas distintas para estos alumnos/as.	31	0	1,81	1,376
Cree que la formación de estos alumnos/as es responsabilidad de los Especialistas.	31	0	2,48	1,503
Factor 4				
En el Centro se proponen cambios organizativos para poder atender a esta tipología de alumnado.	31	0	2,52	1,288
El establecimiento de los grupos-clase se realiza en base al criterio de heterogeneidad de los alumnos/as.	30	1	2,33	1,398
El Departamento de Orientación trabaja conjuntamente con el profesorado para establecer las medidas de acceso al currículo y un plan de apoyo individualizado para estos alumnos/as.	21	10	2,38	1,564
Para atender a la diversidad contamos con otros agentes diferentes al profesorado (voluntarios/as, familiares, ex-alumnos, profesorado jubilado, etc.) como recurso de apoyo.	29	2	2,28	1,667
En el centro hay suficientes recursos materiales (materiales adaptados, medios audiovisuales, etc.) y humanos, para atender las necesidades de esta tipología de alumnado.	31	0	2,55	1,567

Tabla 12. *Medias y desviaciones típicas para las valoraciones de la percepción docente*

Atendiendo al estudio de casos que pretendemos analizar podemos apreciar, en la Tabla 12, con respecto a la medida de tendencia central, es decir, la media, que el valor más alto (3'33, 1'79) en relación a los acuerdos corresponde al ítem 17 (ítem positivo), *“En general existe un buen clima en su clase”*. Es decir, el clima no resulta ser un problema con respecto a la educación inclusiva. Situándonos al otro lado de la escala, observamos que la menor puntuación (1'13, 0'34) corresponde al ítem 5 (ítem negativo), *“Es difícil mantener el orden en una clase con estos alumnos/as”*. Es decir, resulta positivo que esta puntuación media sea baja, ya que al ser negativo implica que los sujetos están totalmente en desacuerdo con esta negación. Por lo tanto, entendemos que la problemática de la educación inclusiva no se encuentra en este análisis de medias y desviaciones típicas.

De este modo, para una mayor exactitud elaboramos un ranking de puntuaciones, a través del sumatorio de éstas, donde podemos abordar los distintos ítems teniendo en cuenta las respuestas de los sujetos. Por ello, veamos a continuación la figura 1:

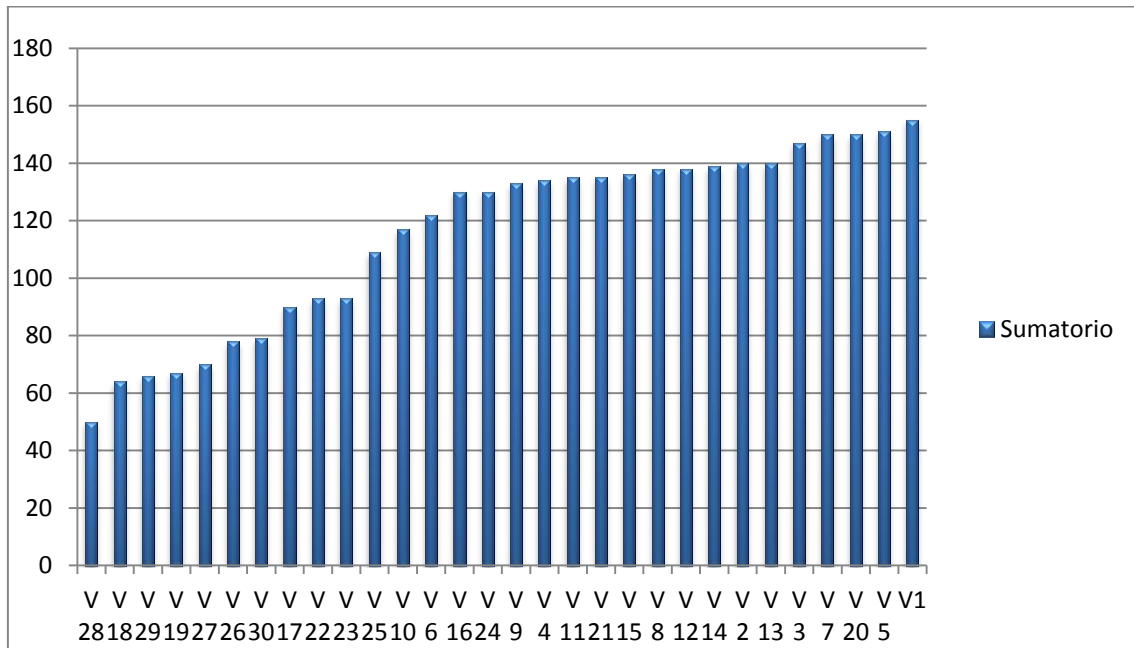


Figura 1. Sumatorio de los ítems del cuestionario.

Al establecer un baremo inicial para tener en cuenta la puntuación de los ítems, debemos concretar por tanto que, en términos de escala, si tenemos 31 sujetos y la escala de valoración está compuesta por valores de entre 1 y 5, apostamos entonces por el valor 2 (en desacuerdo)²⁴ y observamos que se trata de una valoración negativa. Es decir, la puntuación 62 nos implicaría que todas las puntuaciones por debajo de ésta resultan ser ítems problemáticos.

Por ello observamos que el ítem más problemático es el ítem 28, *El Departamento de Orientación trabaja conjuntamente con el profesorado para establecer las medidas de acceso al currículo y un plan de apoyo individualizado para estos alumnos*, con una puntuación de 50.

Para continuar con el análisis, vamos a definir el descriptivo global para dar respuesta a nuestro objeto de estudio. Si observamos la variable inquietud (36'68; 3'7) y la comparamos con el baremo establecido para ésta, observamos que se trata de un valor sobresaliente²⁵, por tanto, el primer objetivo, *Analizar la inquietud de los docentes por integrar a los alumnos/as que se encuentran excluidos socialmente en el aula*, como podemos observar en la Tabla 13, no resulta ser un problema. Es decir, el primer objetivo implica que la puntuación es alta.

²⁴ Establecemos, por tanto, una suma de valores a partir de todos los datos obtenidos.

²⁵ Baremos creados para los distintos factores incluidos en la descripción de la metodología, específicamente en el estudio de la fiabilidad y la validez.

N	Válidos	31
	Perdidos	0
Media		36,68
Desviación Típica		3,700

Tabla 13. *Medias y desviaciones típicas para el objetivo 1*

En cuanto al segundo objetivo, *Indagar en la percepción que tienen los docentes acerca de la actitud manifestada por los alumnos/as con sus iguales*, (37'48, 4'79), como podemos analizar en la Tabla 14, muestra una puntuación notable, es decir, idónea.

N	Válidos	27
	Perdidos	4
Media		37'48
Desviación Típica		4'791

Tabla 14. *Medias y desviaciones típicas para el objetivo 2*

Para el tercer objetivo, *Valorar la percepción que tiene el profesorado sobre su nivel de preparación para atender a los alumnos/as con necesidades educativas especiales*, señalamos (27'66, 5'60) en la Tabla 15 se muestra una baja puntuación con respecto a los otros factores. Se denota una demanda de formación por parte de los docentes.

N	Válidos	29
	Perdidos	2
Media		27'66
Desviación Típica		5'602

Tabla 15. *Medias y desviaciones típicas para el objetivo 3*

Para el factor 4, *Examinar la opinión del profesorado sobre la organización del centro educativo en relación a la diversidad de los alumnos/as*, señalamos que (11'86, 4'48) en la Tabla 16 las puntuaciones muestran una descendencia relevante. Se denota que la percepción docente en conjunto señala que la organización del centro es lo que requiere mayor implicación y mejora, convirtiéndose en el punto de mira de nuestra investigación.

N	Válidos	21
	Perdidos	10
Media		11'86
Desviación Típica		4'408

Tabla 16. *Medias y desviaciones típicas para el objetivo 4*

Finalmente, la percepción acerca de la educación inclusiva de forma general, señalada en la Tabla 17 (111'94, 14'46), responde a una puntuación alta, obteniéndose la categoría de notable, sin alcanzar la máxima puntuación debido a los factores a los que se les ha otorgado menor valor.

N	Válidos	17
	Perdidos	14
Media		111'94
Desviación Típica		14'468

Tabla 17. Medias y desviaciones típicas para el objetivo general

5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Este trabajo ha tenido como misión principal someter a evaluación la inquietud que presenta el equipo docente que trabaja con un alumnado diverso, en su totalidad, especialmente, señalando aquellos grupos en los que los estudiantes pertenecen a grupos marginados socialmente dentro de la etapa adulta. Y para obtener unas *conclusiones* que den respuesta a los interrogantes expuestos al inicio del informe, tras realizar el análisis, podríamos concluir con las siguientes argumentaciones:

En primer lugar, debemos destacar la respuesta positiva generalizada en lo que respecta al buen clima en el aula y a la facilidad de los docentes para mantener el orden en ésta. Además, en cuanto a los resultados positivos, podemos concretar que los docentes que han formado parte de nuestro trabajo muestran una excelente actitud en lo que respecta incluir a un alumnado diverso en el aula y observa una actitud positiva en cuando al comportamiento y a la relación entre iguales.

En segundo lugar, debemos señalarlos resultados negativos obtenidos. Por ello, deducimos que aun habiéndose alcanzado a nivel general una puntuación notable de las respuestas dadas por los sujetos pertenecientes a los cuatro centros educativos, consideramos dos problemas detectados. El primero de ellos, en el que las coincidencias son notables en mayor medida en la etapa adulta, es la percepción que el profesorado tiene sobre la organización de los centros. Observando detenidamente que la mayor preocupación existe en lo que respecta al departamento de orientación, ya que la respuesta ha resultado ser negativa, debido a que dicho departamento no existe dentro de los C.E.PER. Es aquí donde debemos plantearnos la necesidad de proponer cambios en estas instituciones. Se trata de modificaciones organizativas que no están en manos de los mismos docentes, sino que se debe reivindicar un trato igualitario entre todos los niveles del sistema educativo.

Sin embargo, aunque el ítem que hace referencia al departamento de orientación sea el más problemático se comprende que el factor 4 (al que hemos denominado como *organización del centro*), en su totalidad, implica un replanteamiento ya que los docentes perciben que la problemática se encuentra en la organización institucional.

El segundo problema, aunque en menor medida, es la formación docente. El profesorado tiene una percepción negativa acerca de su formación para atender a un

alumnado diverso. Siendo otorgada una puntuación de notable comprendemos que en la sociedad del siglo XXI se requiere a docentes de diez, que marquen una nota de sobresaliente, ya que son los encargados de formar a la sociedad del futuro, es decir, deben impartir en las aulas del sistema educativo español una educación de calidad.

A pesar de ello, si efectuamos una comparación con el estudio realizado por Suriá (2012), investigación de la que hemos extraído el instrumento y que analiza en mayor medida las opiniones con respecto al género de los participantes, concluye que en relación a los docente el factor que más reluce y que crea mayor incomodidad al claustro es el de “sentirse incómodo o inquieto por impartir docencia a los alumnos con discapacidad” (p. 105). Asimismo, podemos encontrar mayor diferencia con respecto al género femenino, quien apunta a un mayor malestar con respecto al masculino en lo que le supone una “escasa preparación” (Suriá, 2012).

Como *limitaciones* surgidas en este estudio, podemos destacar la problemática que ha supuesto adaptar el cuestionario. Se trata de un colectivo muy diverso al que la educación inclusiva representa y los conceptos idóneos para realizar interrogantes dejaban, en alguna ocasión, a varios grupos al margen.

Otra limitación ha sido la dificultad que supone que los participantes cumplimenten los cuestionarios. El instrumento, en dos de los cuatro centros no ha sido respondido por todo el equipo, en su totalidad, siendo intermitente la asistencia por parte de la investigadora a dichos centros en diversas ocasiones para recogerlos, ya que éstos eran realizados lentamente.

Finalmente, como *prospectiva* debemos tener en cuenta que existen varias líneas de investigación dejadas al margen en este estudio. Por un lado, esta investigación puede servir como llamamiento a los escasos recursos económicos con los que cuentan estas instituciones. Tal es así que no cuentan con departamento de orientación en ninguno de los centros, recurso indispensable para que se desarrolle de forma idónea. Y, por otro lado, atendiendo al número de C.E.PER. ubicados en la comunidad autónoma de Andalucía, sería una excelente línea de investigación continuar ampliando la muestra utilizada en nuestro estudio, incluyendo una mayor cantidad de centros y dejando a un lado el estudio de casos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLAXTER, L., HUGHES, C. Y TIGHT, M. (2008). *Como se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa S.A.
- CASANOVA, M.A. Y RODRÍGUEZ, H. (COORDS.). (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Madrid: La Muralla, S. A.
- CHIVERT TARAZONA M.J., HORCAS LÓPEZ, V. Y ROS GARRIDO, A. (2013). *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- COREN, S., WARD L.M. Y ENNS, J.T. (2001). *Sensación y percepción*. México: McGraw-Hill.
- DEL CAMPO ADRIÁN, E. Y SANTOS PLAZA, C. M. (2007). Programa para el incremento de la eficiencia lectora en un caso de Hemianopsia Heterónima Bitemporal. *Integración. Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 50, 5 – 17.
- DURÁN, D., ECHEITA, G., GINÉ, C., LÓPEZ, M.L., MIQUEL, E. Y SANDOVAL, M. (2002). Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos*, 5, 227 – 238.
- ESCRIBANO, A. Y MARTÍNEZ, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ CABEZAS, M., GARCÍA BERBÉN, A. B. Y BENÍTEZ MUÑOZ, J. L. (2006). Estudio de la percepción que el profesorado en activo posee sobre el maltrato entre iguales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1 – 12.
- GARCÍA ANTELO, B. (2011). *La tutoría en la universidad: percepción de alumnado y profesorado*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicación e Intercambio Científico Campus Vida.
- GIL FLORES, J., RODRÍGUEZ SANTERO, J. Y PERERA RODRÍGUEZ, V. H. (2011). *Introducción al tratamiento estadístico de datos mediante SPSS*. Sevilla: Arial, S.L.
- GIL PASCUAL, J.A. (2011). *Metodología cuantitativa en educación*. Madrid: UNED.
- HENDGES, M. (2009). El cooperativismo como inclusión social. *Gezki*. 5, 69 – 88.
- JIMÉNEZ FRÍAS, R., LANCHO PRUDENCIANO, J., SANZ BACHILLER, J.C. Y SANZ FERNÁNDEZ, F. (2009). *Educación de personas adultas en el marco europeo del aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: UNED.

- JIMÉNEZ TRENS, A. Y DÍAZ ALLUÉ, M.T. (2006). *El profesorado de la educación secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- MARTÍN – LAGOS LÓPEZ, M.D., GALLEGO RUIZ, D., SANTOS BAILÓN, C. Y TRINIDAD REQUENA, A. (2005). *La educación superior en Andalucía: evolución y posición en España*. Madrid: Tecnos.
- MARTÍNEZ GARCÍA, I. (2014). *La gestión universitaria en la educación superior: Un estudio sobre la figura de la dirección de departamento en la Universidad de Sevilla*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla. Sevilla.
- MENDOZA, A. (2006). *El estudio de casos. Un enfoque cognitivo*. Sevilla: MAD S.L.
- MESTRE NAVAS, J.M. Y PALMERO CANTERO, F. (2004). *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: McGraw-Hill.
- MORALES VALLEJO, P., UROSA SANZ, B., Y BLANCO BLANCO, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla, S.A.
- MORIÑA DÍEZ, A. (2004). *Teoría y Práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe, S.L.
- SOUZA DOS SANTOS, S. (2006). Inclusión, ¿para qué? *Revista diversitas – perspectivas en psicología*, 2, 351 – 359.
- SURIÁ, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *REOP*, 23 (3), 96-109.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía.

Ley 3/1990, de 27 de marzo, para la educación de adultos.

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se regula la Educación Secundaria Obligatoria para Personas Adultas.

WEBGRAFÍA

<http://www.adideandalucia.es>

<http://databases.unesco.org/thessp/>

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/centros/index.asp>

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/educacion-permanente/educacion-secundaria-para-personas-adultas>

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/educacion-permanente/educacion-secundaria-para-personas-adultas>

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/education-building-blocks/literacy/literacy-prizes/>

OTRAS FUENTES DE INFORMACIÓN

CORONADO HIJÓN, A. (2012). *Tipos de instrumentos*. (Apuntes de Metodología de la evaluación). Departamento de Métodos de investigación y diagnóstico en educación. Facultad de Ciencias de la educación. Universidad de Sevilla.

APÉNDICE

Apéndice A

CUESTIONARIO SOBRE LA PERCEPCIÓN QUE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS ACERCA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Dentro de las líneas de investigación del Dpto. de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla estamos desarrollando una investigación, supervisada por el profesor titular José M^a Fernández Batanero, basada en la Percepción que presenta el profesorado que imparte docencia en educación de adultos en relación a la educación inclusiva. La cual involucra a las poblaciones marginales (inmigrantes, etnia gitana, etc.), y a la atención educativa recibida por estos alumnos/as.

De esta forma, se considera de gran utilidad su aportación para la mejora de la calidad de la atención educativa ofrecida a estos alumno/as por lo que le rogamos conteste al cuestionario adjunto (no le llevará mucho tiempo).

Queremos agradecer de antemano su colaboración.

- Género:
- Edad:
- Programa que imparte:
- Años de Experiencia:

(1= Totalmente en **desacuerdo** (no estoy de acuerdo con la afirmación), 5= Totalmente de **acuerdo** (estoy totalmente de acuerdo con la afirmación)).

	1	2	3	4	5
Bloque I. Inquietud que presentan los docentes por incluir en sus aulas a alumnos/as excluidos socialmente dentro de sus aulas					
1. Me incomoda tener alumnos/as inmigrantes, pertenecientes a poblaciones marginales o discapacitados en su clase.					
2. Creo que alteran de alguna manera el ritmo de la clase.					
3. Siento inquietud si tarda más tiempo en explicarles algo que al resto de alumnos/as.					
4. La atención extra que requieren estos alumnos/as irá en detrimento de los otros alumnos/as.					
5. Es difícil mantener el orden en una clase con estos alumnos/as.					
6. Me incomoda ver la marginalidad de alguno de estos alumnos/as.					
7. Me agobio si en clase tengo que atenderles debido a sus dificultades.					
8. Me impiden impartir la clase con normalidad.					

Bloque II. La percepción de los docentes sobre la actitud que muestra el alumnado ante los iguales excluidos socialmente					
9. Alguna vez han tenido conflictos en clase entre los alumnos/as excluidos socialmente (discapacitados, gitanos, inmigrantes...) y algún alumno/a que no pertenece a dicho grupo.					
10. He observado gestos y/o palabras despectivas por parte del alumnado hacia los alumnos/as excluidos socialmente.					
11. Percibo que el alumnado no se relaciona apenas con compañeros/as socialmente excluidos.					
12. He observado que el alumnado deja de lado a los compañeros/as que provienen de dichos grupos.					
13. En las tareas de clase, observa que los compañeros/as no suelen facilitar ayuda en la toma de apuntes u otros apoyos que necesiten.					
14. Perciben escasa predisposición por parte del resto de alumnos/as para ayudarles en las tareas de clase.					
15. Cuando se hacen actividades, observa que el alumnado apenas quieren participar con estos alumnos/as.					
16. Cuando tienen cambio de clase o salen al descanso, suelen quedarse en clase sin relacionarse con los demás.					
17. En general existe un buen clima en su clase.					
Bloque III. Percepción del profesorado sobre su formación para atender al alumnado					
18. En mi formación inicial como profesor/a, recibí conocimientos específicos para atender a esta tipología de alumnado.					
19. En mi formación inicial tuve la oportunidad de realizar algún tipo de prácticas relacionadas con la atención al alumnado perteneciente a poblaciones marginales					
20. Me cuesta mantener una conversación con un alumno/a perteneciente a alguno de los grupos excluidos socialmente.					
21. Me resulta difícil ser imparcial en situaciones donde intervienen estos alumnos/as.					
22. Creo que necesitaría más preparación para enseñarles.					
23. Siento preocupación por si no puede transmitirles enseñanzas por sus limitaciones.					
24. Me supone problemas tener que mandar tareas distintas para estos alumnos/as.					
25. Creo que la formación de estos alumnos/as es responsabilidad de los Especialistas.					

Bloque IV. Percepción del profesorado sobre la organización del centro					
26. En el Centro se proponen cambios organizativos para poder atender a esta tipología de alumnado.					
27. El establecimiento de los grupos-clase se realiza en base al criterio de heterogeneidad de los alumnos/as.					
28. El Departamento de Orientación trabaja conjuntamente con el profesorado para establecer las medidas de acceso al currículo y un plan de apoyo individualizado para estos alumnos/as.					
29. Para atender a la diversidad contamos con otros agentes diferentes al profesorado (voluntarios/as, familiares, ex-alumnos, profesorado jubilado, etc.) como recurso de apoyo.					
30. En el centro hay suficientes recursos materiales (materiales adaptados, medios audiovisuales, etc.) y humanos, para atender las necesidades de esta tipología de alumnado.					

Fuente: *Elaboración propia. Adaptado de Suriá (2012) y Batanero (2014).*

Apéndice B

CUESTIONARIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA INCLUSIÓN Y POBLACIONES MARGINALES

Dentro de las líneas de investigación del Dpto. de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla estamos desarrollando una investigación, supervisada por el profesor titular José M^a Fernández Batanero, sobre la Percepción que tiene el profesorado sobre el alumnado perteneciente a poblaciones marginales (inmigrantes, etnia gitana, etc.), así como la atención educativa recibida por estos alumnos.

Consideramos de gran utilidad su aportación para la mejora de la calidad de la atención educativa ofrecida a estos alumnos por lo que le rogamos conteste al cuestionario adjunto (no le llevará mucho tiempo).

Queremos agradecer de antemano su colaboración

(1= Totalmente en desacuerdo, 5= Totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5
Factor 1. Percepción de la inquietud por tener los alumnos con discapacidad					
1. ¿Le incomoda tener alumnos inmigrantes o pertenecientes a poblaciones marginales en su clase?					
2. ¿Cree que alteran de alguna manera el ritmo de la clase?					
3. ¿Siente inquietud si tarda más tiempo en explicarles algo que al resto de alumnos?					
4. ¿La atención extra que requieren estos alumnos irá en detrimento de los otros alumnos?					
5. ¿Es difícil mantener el orden en una clase con estos alumnos?					
6. ¿Le produce incomodidad ver la marginalidad de alguno de estos alumnos?					
7. ¿Se agobia si en clase tiene que atenderles debido a su procedencia socio-cultural?					
8. ¿Le impiden de alguna forma impartir la clase con normalidad?					
Factor 2. Que percibe el profesorado de la actitud del alumnado hacia los compañeros con discapacidad					
9. ¿Alguna vez han tenido conflictos en clase entre los alumnos de poblaciones marginales (gitanos, inmigrantes...) y algún alumno que no pertenece a dicho grupo?					
10. ¿Ha observado gestos y/o palabras despectivas por parte del alumnado hacia los alumnos de poblaciones marginales?					
11. ¿Percibe que el alumnado no se relaciona apenas con sus compañeros gitanos o inmigrantes?					
12. ¿Ha observado si el alumnado deja de lado a los compañeros que provienen de estas poblaciones marginales?					
13. En las tareas de clase, ¿observa que los compañeros no suelen facilitar ayuda en la toma de apuntes u otros apoyos que necesiten?					
14. ¿Perciben escasa predisposición por parte del resto de alumnos para ayudarles en las tareas de clase?					
15. Cuando se hacen actividades, ¿observa que el alumnado apenas quieren participar con estos alumnos?					
16. Cuando tienen cambio de clase o salen al descanso, ¿suelen quedarse en clase sin relacionarse con los demás?					
17. En general, ¿existe un buen clima en su clase?					

Factor 3. Percepción del profesorado sobre su falta de preparación para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales por su procedencia socio-económica					
18. En su formación inicial, como profesor/a, recibió conocimientos específicos para atender a esta tipología de alumnado.					
19. En su formación inicial tuvo la oportunidad de realizar algún tipo de prácticas relacionadas con la atención al alumnado perteneciente a poblaciones marginales					
20. ¿Le cuesta mantener una conversación con un alumno inmigrante o de etnia gitana?					
21. ¿Le resulta difícil ser imparcial?					
22. ¿Cree que necesitaría más preparación para enseñarles?					
23. ¿Siente preocupación por si no puede transmitirles sus enseñanzas por sus limitaciones?					
24. ¿Le supone problemas tener que mandar tareas distintas para estos alumnos?					
25. ¿Cree que la formación de estos alumnos es responsabilidad de los Especialistas?					
Factor 4. Percepción del profesorado sobre la organización del centro					
26. En el Centro se proponen cambios organizativos para poder atender a esta tipología de alumnado.					
27. El establecimiento de los grupos-clase se realiza en base al criterio de heterogeneidad de los alumnos					
28. El Departamento de Orientación trabaja conjuntamente con el profesorado para establecer las medidas de acceso al currículo y un plan de apoyo individualizado para estos alumnos					
29. Para atender a la diversidad contamos con otros agentes diferentes al profesorado (voluntarios/as, familiares, ex-alumnos, profesorado jubilado, etc.) como recurso de apoyo.					
30. En el centro hay suficientes recursos materiales (materiales adaptados, medios audiovisuales, etc.) y humanos, para atender las necesidades de esta tipología de alumnado.					

Fuente: *Batanero (2014). Estudio destinado al alumnado interno del Departamento de DOE.*

Muchas gracias

Apéndice C

Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? (Suriá, 2012)

Ítems de la escala
Factor 1. Percepción de la inquietud por tener los alumnos con discapacidad
1. ¿Le incomoda tener alumnos con discapacidad en su clase?
2. ¿Cree que alteran de alguna manera el ritmo de la clase?
3. ¿Siente inquietud si tarda más tiempo en explicarles algo que al resto de alumnos?
4. ¿La atención extra que requieren los alumnos con discapacidad irá en detrimento de los otros alumnos?
5. ¿Es difícil mantener el orden en una clase con alumnos con discapacidad?
6. ¿Le produce incomodidad ver la discapacidad de alguno de estos alumnos?
7. ¿Se agobia si en clase tiene que atenderles debido a su discapacidad?
8. ¿Le impiden de alguna forma impartir la clase con normalidad?
Factor 2. Que percibe el profesorado de la actitud del alumnado hacia los compañeros con discapacidad
9. ¿Alguna vez han tenido conflictos en clase entre los alumnos sin discapacidad y algún alumno con discapacidad?
10. ¿Ha observado gestos y/o palabras despectivas por parte del alumnado sin discapacidad hacia los alumnos con discapacidad?
11. ¿Percibe que el alumnado no se relaciona penas con sus compañeros con discapacidad?
12. ¿Ha observado si el alumnado deja de lado a los compañeros que padecen alguna discapacidad?
13. En las tareas de clase, ¿observa que los compañeros no suelen facilitar ayuda en la toma de apuntes u otros apoyos que necesiten?
14. ¿Perciben escasa predisposición por parte del resto de alumnos para ayudarles en las tareas de clase?
15. Cuando se hacen actividades, ¿observa que el alumnado apenas quieren participar con los alumnos con discapacidad?
16. Cuando tienen cambio de clase o salen al descanso, ¿suelen quedarse en clase sin relacionarse con los demás?
17. En general, ¿existe un buen clima en su clase?
Factor 3. Percepción del profesorado sobre su de falta de preparación para atender a los alumnos con discapacidad
18. ¿Le cuesta mantener una conversación con un alumno discapacitado?
19. ¿Le resulta difícil ser imparcial?
20. ¿Cree que necesitaría más preparación para enseñarles?
21. ¿Siente preocupación por si no puede transmitirles sus enseñanzas por sus limitaciones?
22. ¿Le supone problemas tener que mandar tareas distintas para estos alumnos?
23. ¿Cree que la formación de los alumnos con discapacidad es responsabilidad de los Especialistas?