

**TRABAJO FIN DE GRADO:**

**FORMACIÓN Y ACTITUDES DE  
FUTUROS DOCENTES HACIA LA  
INCLUSIÓN**



Asignatura: Trabajo Fin de Grado

Curso académico: 2017/2018

Nombre y apellidos del alumno/a:

Sergio López Zambrano

Lucía Rubiales Pérez

Tutor/a: Francisco Javier Ortega Riviera

Grado: Grado en Educación Primaria

Facultad Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla



# ÍNDICE

1. RESUMEN .....	2
2. JUSTIFICACIÓN .....	2
3.MARCO TEÓRICO Y OBJETIVOS .....	4
3.1. EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN.....	4
3.2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	16
3.2.1. Competencias del docente del siglo XXI en la sociedad inclusiva.....	16
3.2.2. Formación inicial que necesita el docente para trabajar en el ámbito de la inclusión.....	22
3.2.3. Barreras que obstaculizan al profesorado en el trabajo de la inclusión. ....	29
3.2.4. Cómo contribuye la universidad en la práctica de la inclusión. ....	34
4.METODOLOGÍA .....	40
4.1. PROCEDIMIENTO .....	40
4.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.....	42
5.RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE HALLAZGOS .....	52
5.1 “Identificar el grado de afectividad sobre la inclusión en hombre y mujeres” .....	52
5.2“Conocer las distintas diferencias que se pueden encontrar en las diferentes titulaciones en cuanto a su percepción de inclusión” .....	57
5.3“Conocer la formación que tiene los estudiantes de educación para trabajar la inclusión” .....	62
6.CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES.....	64
7.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	66
8. ANEXOS .....	70

## **1. RESUMEN**

La intencionalidad con la que ha sido realizado este proyecto ha sido para ver si realmente con el currículum vigente de la facultad de ciencias de la educación, se está trabajando una verdadera formación a la inclusión. Para ello, nos hemos ayudado de un instrumento ya creado anteriormente conocido como CEFI-R, el cual a partir de una encuesta formada por 16 ítems, nos ha ayudado a obtener una serie de datos en un grupo de 252 encuestados.

Estas encuestas han sido analizadas según dos variables, sexo y titulación, con los objetivos de ver qué titulación está siendo preparada con mayor efectividad hacia la inclusión y que sexo en general llega a ser más afectivo.

Palabras claves: Inclusión, formación del profesorado, cuestionario, titulación y sexo.

## 2. JUSTIFICACIÓN

La finalidad del presente Trabajo Fin de Grado es conocer si la metodología empleada en la facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Sevilla, alcanza el objetivo de formar a futuros docentes en el ámbito inclusivo, a través de un instrumento llamado CEFI-R, el cual verificará dicho objetivo. Otro de los objetivos marcados por este trabajo de investigación es, conocer las distintas diferencias que se pueden encontrar en las diferentes titulaciones en cuanto a su percepción de inclusión y por último, identificar el grado de afectividad sobre la inclusión en hombre y mujeres.

Normalmente en un grado de Educación se habla del término inclusión, pero no obstante, solo se habla de ésta en términos generales y no se abarca el tipo de metodología que se ha de seguir para llevarlo a cabo.

La presencia de alumnos con alguna necesidad educativa especial en los centros ha comportado importantes cambios organizativos, metodológicos y curriculares, sigue existiendo una demanda insistente de recursos materiales, personales y de formación, que en muchos casos desemboca, en resistencias y discrepancias entre las distintas personas encargadas del proceso de la enseñanza, o en otros términos, en los docentes (Gargallo et al, 2003; Tisiotti, Parquet y Neudeck, 2007; Suriá Martínez, 2012). Como por ejemplo, si un docente se encuentra en su clase ante una situación, en la cual un alumno posee una dificultad como puede ser discapacidad sonora, este docente tendrá que realizar adaptaciones tanto en los exámenes como en el uso de los recursos, utilizar el lenguaje de signos de tal manera que esto puede afectar a la motivación que tenga ese docente por la vocación de su trabajo.

Por ello este trabajo está realizado con el objetivo de obtener una serie de datos que nos ayuden a descubrir cuál es la situación actual de los futuros docentes que se encuentran en formación, con respecto a la formación inclusiva en la Universidad de Sevilla. Concretamente, dichos docentes, se refiere al alumnado de 4º curso de carrera del grado de educación Primaria y el alumnado que se encuentra en el Máster de Educación.

Por tanto lo que se intenta con este trabajo es investigar el grado de inclusión que experimenta el alumnado, citado anteriormente, y si está preparado el futuro docente para trabajar con la inclusión.

Para ello, nos hemos ayudado de un instrumento conocido como CEFI-R, creado por Gonzalez Gil, Martín Pastor, Orgaz y Poy, el cual es una adaptación de otro instrumento creado por Booth y Ainscow, llamado INDEX. Este instrumento, CEFI-R, consta de una

encuesta formada por 16 ítems, cuya finalidad es recoger una serie de datos, los cuales serán analizados y sus resultados nos indicarán la formación docente que se está dando a los estudiantes de educación en términos de inclusión.

Para obtener unos resultados primero hay que llevar a cabo el formulario CEFI-R y posteriormente estos resultados serán recogidos en una tabla de doble entrada en la cual se presentarán todos los datos obtenidos y su vez se verán comparados entre sí, viéndose estos reflejados en gráficas explicativas.

Esta investigación dará como resultado la verificación de si la metodología llevada a cabo en la Universidad de Sevilla alcanza el objetivo de formación de futuros docentes con respecto a la inclusión.

### **3.MARCO TEÓRICO Y OBJETIVOS**

#### **3.1.EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN.**

Los docentes de universidad que trabajan para el grado de educación, ya sea primaria o infantil, comentan que hay que fomentar y llevar a cabo una metodología que trabaje con la inclusión, que haga que todo el alumnado esté incluido dentro de un mismo aula y que hay que dar respuestas educativas a esas necesidades que pueden presentar los alumnos en la clase, pero ¿alguna vez se han preguntado los docentes y los que estamos en formación que significa verdaderamente la palabra inclusión? ¿Nos han formado para trabajar con ella, poder llevarla a cabo y fomentarla

La educación Especial, para muchos autores, ha ido adquiriendo mucha relevancia tanto teórica y práctica, como en la organización de los servicios que demanda la asistencia educativa. Por tanto, esto ha supuesto asumir un gran compromiso de todos los estamentos educativos para compensar las desigualdades y hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades (Martínez, González & Batanero, 2014). Pero será en el siglo XVI cuando surja esta preocupación por atender a los niños que se consideraban en la edad media y moderna como anormales, pero sin embargo comienzan los intentos para ayudar a personas sordomudas y ciegas y dando lugar al principio de la edad moderna un centro especial para subnormales.

A principios del siglo XIX comenzó, lo que se conoce hoy en día como, “rehabilitación de los subnormales”. En el año 1818 Esquirol, propuso el término “idiota” para aquellas personas que poseían un retraso mental, definiéndolos como seres que no habían desarrollado sus capacidades intelectuales (Martínez, González & Batanero, 2014). Esquirol, con la compañía de Segin crean una escuela para los débiles mentales en 1837. Con ello, querían aportar una nueva definición del término deficiencia mental ya que para Segin, el niño que poseía una deficiencia, no estaba enfermo, sino que no había desarrollado la función.

Según Martínez, González & Batanero (2014), es importante destacar la figura de los educadores como Pereira y Pestalozzi, destacando sobretudo a este último, ya que funda un centro de educación en Suiza, aplicando un procedimiento intuitivo y natural.

Más tarde en 1901, será O. Decroly quien funda un instituto laico de enseñanza especial para retrasados, en la cual aplica su metodología de enseñanza, que se basa en la enseñanza de

niños normales, afirmando que para trabajar con estos niños habría que utilizar programas tanto físicos como educativos.

Martínez, González & Batanero (2014), realizando un ejercicio de síntesis, y haciendo referencia a los estudios de Kanner, Cabada (1985:11) presentan de forma esquemática los planteamientos básicos de los Gobiernos en las primeras cuatro décadas del siglo XX para este tipo de alumnado:

- Divulgación de los trabajos psicométricos de binet-Simón. Con Freud aparecen las tendencias dinámicas, y Beers destaca el valor de la importancia de la higiene mental.
- Fundación de los primeros centros de orientación infantil dirigidos por educadores, médicos, psicólogos y asistentes sociales que trabajan en equipo.
- Se crean las primeras agrupaciones de padres de alumnos.
- Se generalizan los métodos psicoterapéuticos, basados en la interpretación de los juegos.
- Incremento progresivo de la atención a ciegos y sordomudos en residencias especiales.

En esta época, atravesada por una gran ambigüedad respecto del fenómeno de las diferencias individuales, implica la tendencia a segregar a estos sujetos, ya que se consideran una amenaza social y dicha segregación se entiende como algo beneficioso para los propios sujetos excepcionales.

Años más tardes, en el 1965, se crea, por un lado, la Comisión Interministerial de Asistencia y Educación de Subnormales y por otro lado, se regulan las actividades del ministerio de la educación nacional para la Educación Especial.

Según Soto-Calderón (2003:3):

La educación especial ha cambiado su panorama y por lo tanto cambia también su forma de favorecer los procesos educativos de las personas con Necesidades Educativas Especiales, pasando de desarrollar procesos asistenciales a procesos en los cuales se respeta la individualidad de las personas, en función de sus necesidades, características e intereses, y se pone énfasis en el entorno, como elementos que favorecen o retrasan los procesos de participación de las personas con Necesidades Educativas Especiales.

Soto-Calderón enfoca la idea de desarrollar un sistema individualista que se adapta a las características de cada alumno donde el entorno, ahora, se reconoce como un elemento

fundamental dentro de este sistema, donde este puede actuar de forma favorable o desfavorable hacia ellos.

Este camino hacia la integración comenzaba por la observación del alumno, donde ésta se convertirá en un aliciente primordial a la hora de construir una unidad didáctica preparada para un alumnado en concreto.

Por tanto este camino hacia la integración escolar para Zabalza (1990), Lou & López (2000), y Soto-Calderón (2003), habría pasado por una serie de etapas, de las cuales los propios autores resaltan tres de ellas:

1. Reconocimiento del derecho por la educación de todos, aunque esto no reconoce que las personas con Necesidades Educativas Especiales son “normales”.
2. En consecuencia de lo anterior, las respuestas que se han dado ante estas personas es segregadora, por ello, se han desarrollado servicios diferenciados en instituciones educativas.
3. Como último, aparecerá la integración parcial.

Estas tres etapas nos explica el tránsito que ha sufrido la integración a lo largo del tiempo desde que se formó este concepto. En un principio se reconoció el derecho a la educación a todo el alumnado, pero no se reconocía que el alumnado con Necesidades Educativas Especiales eran “personas normales”, por tanto se le daba el derecho a estudiar pero no de una manera semejante al resto de sus compañeros, por lo que se le daba una respuesta segregadora que hacía que la clase se dividiese en 2, los “normales” y los “especiales”.

En 1970, La Ley General de Educación, tendrá como finalidad preparar la Educación Especial mediante un tratamiento educativo adecuado a todos los deficientes, para que puedan ser incorporados a la vida social.

Esta Ley General de Educación, Reales Decretos 334/85, 669/95 y hasta la Ley de Solidaridad, sufrirán grandes cambios legislativos hasta llegar a la promulgación de la LOGSE.

La Administración Educativa en el 1985, pone en marcha la integración escolar, la cual se normativiza por el Real Decreto 334/85. Esta determina los tres grandes principios conocidos



como la base de todo el proceso de escolarización de los alumnos con dificultades. Estos principios son: normalización, sectorización e integración. El principio de normalización, consiste en utilizar todos los recursos tanto ordinarios como extraordinarios que sean posible, para dar lugar a un ambiente lo más normalizado posible, es decir, aceptar las diferencias. Según Ortiz (2000), el principio de normalización hace referencia a que todo el mundo tiene derecho a utilizar los servicios antes citados que son normales de la comunidad y llevar una vida lo más normalizada posible.

Tomando en cuenta el principio de normalización, se ha plasmado el desarrollo de los servicios de atención educativa a la persona con Necesidad Educativa Especiales, particularmente en Europa durante las décadas, de los 70's y 80's, se desarrolló lo conocido como integración escolar, de esta manera, en España en el año 1978, se introduce el principio de normalización, y se asume desde los principios teóricos de la integración escolar, la sectorización de los servicios educativos e individualizados de la enseñanza (Brown & Smith, 1996; Ortiz, 2000; Soto Calderón, 2003), no obstante, es hasta el año 1995 cuando se aprueba el Real Decreto regulador del Programa Integración Escolar del Ministerio de Educación y Ciencia, y cuyas características fueron la implantación progresiva, la aplicación prudente, la dotación de recursos humanos y materiales y la evaluación del programa". El principio de sectorización, se basa en acercar los recursos educativos allí donde está la necesidad.

Y por último, el principio de integración escolar, implica unificar, identificar, las distintas opciones educativas desde los centros escolares ordinarios y específicos, con la finalidad de ofrecer al alumnado una mayor amplitud de servicio, en función de sus características. De aquí surge el tipo de escolarización de cada alumno, siendo los tipos: Modalidad A: Integración total; Modalidad B1: Integración en el aula ordinaria con salidas al aula de apoyo en períodos variables; Modalidad B2: Atención en el aula de apoyo con salidas en períodos variables al aula ordinaria; Modalidad C: Atención educativa en el aula específica; y Modalidad D: Centro Específico de Educación Especial (Martínez, González & batanero, 2014).

Esta situación, quiere hacer referencia a la Necesidad Educativa Especial. Este concepto de Necesidades Educativa Especial (NEE) se está erradicando y reemplazando por el de barrera para el aprendizaje. Es como una reforma de segunda o tercera generación del término anteriormente citado como "subnormal". Se trata de un término que sigue etiquetando al alumnado como especial, oponiéndose como barrera en su vida y que no le deja alcanzar y

desarrollar su máximo potencial por ser catalogado alumno con Necesidades Educativas Especiales (Guajardo, 2017)

Según Ortiz (2000), fue en el año 1990 cuando se empezó a desarrollar la integración escolar dentro del sistema educativo general, pero anteriormente hubo todo un proceso de concienciación y cambio de mentalidad con respecto a las personas con Necesidades Educativas Especiales.

Por otra parte, para Verdugo & Rodríguez-Aguilella (2012:3):

En el año 1985, en el Real Decreto 334/1985 del 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial, el Ministerio de Educación se comprometió a integrar a los niños con discapacidad en los centros ordinarios públicos y concertados. Esta norma también contempla la Formación Profesional, la Educación de adultos y la Enseñanza universitaria de estas personas e insiste en la necesidad de proporcionarles los apoyos que precisen en cuanto a la valoración y orientación educativas, el esfuerzo pedagógico y el tratamiento y atención personalizados. En las disposiciones adicionales, se señala la necesidad de que los profesores, en su formación inicial o permanente, adquieran los conocimientos pertinentes para atender las necesidades de los alumnos. A partir del citado Real Decreto, se inicia en España de forma legal y experimental la integración escolar.

Aunque Ortiz y Verdugo & Rodríguez compartan fechas diferentes, la idea que intentan transmitir es la misma, romper con las barreras de la Educación Especial ya que todos somos iguales y diferentes, a la vez, ya que toda la sociedad posee el mismo derecho aprender ya sea con necesidad o sin esta. De esta manera el alumno que posea una Necesidad Educativa Especial tendrá la oportunidad de alcanzar sus propias metas.

Los procesos que se desarrollan en España cobran especial importancia por el hecho de que a finales de los años 70, aparece un informe llamado Warnock en el cual se varía el concepto de personas con Problemas de Aprendizaje o dificultades en el área educativa, y aporta entonces el concepto de Necesidades Educativas Especiales. (Soto-Calderón, 2003).

Esto hace referencia a un término que implica relatividad, interactividad, transitoriedad, y que va a remitir la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los

conflictos, de forma que cualquier alumno pueda precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo ordinario. (Ortiz, 2000; Soto-Calderón, 2003)

Así, desde el inicio de la primera propuesta de “integración educativa”, consagrada en el Informe Warnock en 1978, que hemos citado anteriormente, ha derivado en que las constantes reformas de los sistemas educativos que han venido desarrollándose, hayan incorporado este concepto (Arnáiz, 2004; Suriá Martínez 2012).

Para Guajardo (2017), lo que contenía este informe era una serie de características que vamos a enumerar a continuación:

1. Ningún niño será ineducable.
2. La Educación es un bien al que todos los alumnos tienen derecho.
3. La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas de un niño con objeto de acercarse al logro.
4. Las NEE son comunes a todos los niños.
5. Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que recibirán educación Especial (EE), y los no deficientes que reciben simplemente educación. Si las NEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.
6. Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.
7. Se utilizará, no obstante, el término “dificultad de aprendizaje” para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial.

8. Se adoptará un sistema de registro de los alumnos que necesitan prestaciones especiales en el que no se impondría una denominación de ciencia sino una explicación de la prestación requerida

La presencia de alumnos con alguna Necesidad Educativa Especial en los centros ha comportado importantes cambios organizativos, metodológicos y curriculares, sigue existiendo una demanda insistente de recursos materiales, personales y de formación, que en muchos casos desemboca, en resistencias y discrepancias entre las distintas personas encargadas del proceso de la enseñanza, o en otros términos, en los docentes (Gargallo et al, 2003; Tisiotti, Parquet & Neudeck, 2007; Suriá Martínez, 2012). Como por ejemplo, si un docente se encuentra en su clase ante una situación, en la cual un alumno posee una dificultad como puede ser discapacidad sonora, este docente tendrá que realizar adaptaciones tanto en los exámenes como en el uso de los recursos, utilizar el lenguaje de signos de tal manera que esto puede afectar a la motivación que tenga ese docente por la vocación de su trabajo.

Por lo tanto Guajardo (2017: 4) decía:

Reservamos el término de “integración escolar” para los que, por acción de la EE, accedían a la Educación Básica en la escuela regular. Y, la “inclusión” se produce cuando la propia escuela regular, sin necesidad de que intervenga EE acepta al alumno con discapacidad. Se trata de un continuo cada vez más deseable en materia de derechos del niño a los servicios educativos. Y no nos referimos al conjunto de dificultades del alumno en cuanto a sus NEE, ya que, independientemente de su grado de discapacidad, podía acceder a la escuela regular. Advertimos que hay alumnos con discapacidades más severas que otros en la escuela regular y quienes con una de carácter más leve preferían asistir a servicios de EE. Es el contexto de la escuela regular y de las familias los que hacen la diferencia para la integración con éxito, no el grado de discapacidad de los alumnos.

Pero en la actualidad ya no se habla de integración educativa ahora se habla de otro concepto que abarca a todo el alumnado y que no señala a ningún alumno. Este concepto es definido como inclusión educativa.

La Escuela Inclusiva implica que todos los alumnos de una determinada comunidad aprendan juntos. se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismo de selección o discriminación (Martínez, González & Batanero, 2014)

La inclusión educativa hace una propuesta para que todos los niños pueden aprender en la vida cotidiana de una escuela en la que la diversidad se entiende como un valor añadido (Stainback y Stainback, 1999; González, 2017).

Para González (2017) el sistema escolar garantiza el acceso a la escuela de todos los niños y niñas en edad de escolarización obligatoria, el problema lo encontramos en que no se garantiza de igual manera que todos disfruten de la misma experiencia de cómo y qué se aprende en ella, así como de lo que en ella se vive:

En esta fase de reformas integradoras, las políticas educativas que se mantienen sectorizadas por grupos de población comparten el reconocimiento de la igualdad ante la educación, pero limitando esa igualdad únicamente al acceso a la educación. En ningún modo se garantiza el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades desde la igualdad y mucho menos, la igualdad de metas... Las reformas integradoras consisten más en un proceso de adición que de transformación profunda de las escuelas. (Parrilla, 2002:17).

Según recoge la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas (2006) el proceso integrador e inclusivo iniciado hace varias décadas va a ir acumulando experiencias positivas, modificando concepciones y gestionando mejor el cambio escolar necesario para que el alumno con dificultades pueda ver reconocido su derecho a participar como cualquier otro en la educación general.

Las administraciones de nuestro país, piensan que ya se encuentran instauradas todas las claves para poder realizar una inclusión adecuada de alumnos con algún tipo de necesidades en las aulas ordinarias, demostrándose de esta manera que aún éstas no saben diferenciar bien los conceptos de integración e inclusión, por lo que se debe de realizar una mayor formación del profesorado para que poco a poco esta mentalidad vaya cambiando y podamos instaurar realmente lo que viene siendo la inclusión en nuestra sociedad y específicamente en la escuela.

La inclusión es una propuesta muy acertada pero es difícil de llevar a cabo ya que se encuentran muchos obstáculos para poder ejecutarla. Son muchas las definiciones de inclusión que se pueden encontrar y que han sido formuladas por distintos autores. A continuación se muestra algunas definiciones distintas sobre la inclusión:

Por un lado, Narodowski (2008) define la inclusión como una perspectiva superadora de los problemas e integra esta perspectiva superadora en su modo de actuar. Desde este enfoque, el término incluir significa, reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquéllos que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural.

Por otro lado el concepto de inclusión según Moliner (2008) la define como una cuestión de creencias y de confianza: de los propios estudiantes en qué pueden aprender, de los maestros en lo que sus alumnos pueden conseguir juntos y de las familias en lo que pueden hacer sus hijos con los apoyos oportunos que sean necesarios. Es una de las bases para las sociedades democráticas y uno de los valores que, junto a la interculturalidad, contribuyen a la creación de una nueva escuela y una mejor sociedad, la que necesitamos para impulsar políticas más justas, equitativas y humanas.

Esta última definición de inclusión es la más aceptada por la sociedad, pues presenta todos los principios esenciales para poder llevarla a cabo, como puede ser, que todos los alumnos aprendan juntos de una manera justa y humana, no diferenciar a los alumnos a partir de sus bajas capacidades, una escuela que sea tolerante, solidaria y respetuosa, aceptando de esta manera a las personas de forma independiente a sus condiciones.

Por otro lado podemos ver otras definiciones de autores más actualizados como podrían ser:

El término inclusión inicialmente estuvo muy relacionado con las NEE de algunos alumnos y alumnas, pero posteriormente pasó a abarcar a la educación en general, promoviendo la idea de que la escuela debe ser para todos y todas las niñas, con independencia de sus características y deficiencias. (Arroyo, 2017)

El hablar de inclusión educativa y social es indagar en una formación de calidad y excelencia en todas las instituciones formativas del siglo XXI, y ello implica una formación que también

debe ser inclusiva, sustentadora de valores, principios y convicciones democráticas y solidarias. (Leiva, 2014)

Como dijo Moliner García (2008), la educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho de la educación es el derecho más básico que está en la base de una sociedad más justa, pero para llegar a este pensamiento primero hubo que haber un cambio de mentalidad desde la educación especial hasta la inclusión.

Como se puede observar, aunque hayan pasado algunos años, la idea de inclusión educativa sigue siendo la misma para todos, puesto que la base de toda ella es responder a la diversidades educativas que posee un alumnado, dando la mayor participación posible a estos en un aula ordinaria, reduciendo lo máximo posible la exclusión de los alumnos.

Esta inclusión se ve afectada tanto en la modificación de contenidos como en las diferentes estrategias que eran utilizadas anteriormente, teniéndose que adaptar cada una de ellas a las necesidades que necesiten todo el alumnado.

Como nos indica Verdugo & Rodríguez (2012: 452):

Conocer las dificultades de las experiencias integradoras, reflejadas por estudios como el de Marchesi, Martín, Echeíta et ál. (2005), nos ha permitido encontrar distintos procesos a seguir para alcanzar con plenitud la mayor inclusión educativa posible. Estos recogieron gran cantidad de información sobre la diversidad de alumnos que podemos encontrar con algún tipo de necesidades de apoyo y propusieron un cambio en la concepción educativa global (Verdugo, 2009). En este sentido, la publicación de la *Guía reine: reflexión ética sobre la inclusión en la escuela* (2009), elaborada por la Unidad de Desarrollo Sectorial Estatal de Educación de FEAPS, propone una reflexión crítica sobre la práctica educativa y su ética como elemento clave para promover una escuela inclusiva para todos los alumnos, sin exceptuar a los que presentan necesidades de apoyo más significativas.

La inclusión no se refiere a la integración de los alumnos a la escuela, sino que las escuelas incluyan a estos alumnos a sus aulas, lo que hace necesario la formación del profesorado y demás profesionales que tengan algún tipo de vínculo con la educación, adaptaciones en las programaciones educativas y del diseño curricular,... (Verdugo, 2009)

Según Booth y Ainscow (2000: 22):

El uso del concepto “barreras al aprendizaje y la participación”, para definir las dificultades que el alumnado encuentra, en vez del término “necesidades educativas especiales”, implica un modelo social respecto de las dificultades de aprendizaje y a la discapacidad. Este modelo que aquí se presenta, contrasta con el modelo clínico en donde las dificultades en educación se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

Booth y Ainscow, han sido unos de los desarrolladores de un material muy utilizado para la facilitación del conocimiento que existe sobre la inclusión, llamado “INDEX”. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas para alcanzar buenos niveles educativos.

El Index es un proceso de auto-evaluación de los centros educativos que se compone de tres dimensiones, referidas a la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Este proceso implica una progresión a través de una serie de fases de desarrollo de los centros educativos. Se comienza con la organización de un grupo de coordinación, donde trabajan conjuntamente equipo docente, miembros del consejo escolar, alumnado y familias, identificando barreras al aprendizaje y la participación, y definiendo prioridades tanto para las fases de desarrollo y mantenimiento como para el seguimiento de los progresos.

El Index se utiliza como ayuda decisiva con miras a contribuir a la consecución de ese objetivo, ya que este ayuda a compartir y construir nuevas iniciativas para aumentar el aprendizaje y participación del alumnado.

Como dice Gimeno Sacristán (2000), haciéndose eco de los análisis de Lotan (Cohen y Lotan, 1997), una “*pedagogía de la complejidad*”, refiriéndose con este término a;

Una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde el punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras.  
(Gimeno, 2002, pág. 34)



Para Soto Calderón (2003). Mediante la inclusión, se persigue brindar a las personas con alguna condición especial ya sea permanente o transitoria, las mismas oportunidades, en igualdad y equiparación de oportunidades, que tienen todos los miembros de un país para acceder al proceso educativo; pero aquí no acaba el proceso. Es necesario que la persona pueda conectarse con redes interpersonales que traspasen todas las antiguas fronteras; y en este sentido, es importante contar con dos iniciativas desde la inclusión:

1. Lo que los estudiantes aprenden debe ser funcional para ellos en el entorno de una comunidad inclusiva (opuesto a lo que es solo funcional o cómodo en un entorno segregado). Cuando se habla de currículo funcional se hace mención a la enseñanza de destrezas utilizadas en la vida diaria, que le permitan a la persona salir adelante en el mundo en que interactúa, de la forma más independiente que le sea posible.

2. Asegurarse de que el estudiante socialice o forme parte de una comunidad natural.

Por medio de la inclusión, se aprovecha cada experiencia, situación que se da en cada unos de los procesos interactivos, como una acción para el aprendizaje y para brindar todos los apoyos que las personas necesitan, teniendo en cuenta que el estudiante debe tener apoyos desde los aspectos económicos, hasta apoyos que le permitan su interacción con otras personas de su entorno, sean estas de carácter social o educativo, y siempre teniendo en cuenta sus necesidades, características, intereses y potencialidades, de tal manera que todos los apoyos converjan en una respuesta educativa que le permita el desarrollo integral al estudiante, sin importar sus condiciones. (Soto Calderón, 2003)

Todo lo citado anteriormente lo podemos resumir en la figura 1, que es un esquema que puede ejemplificar lo anterior.

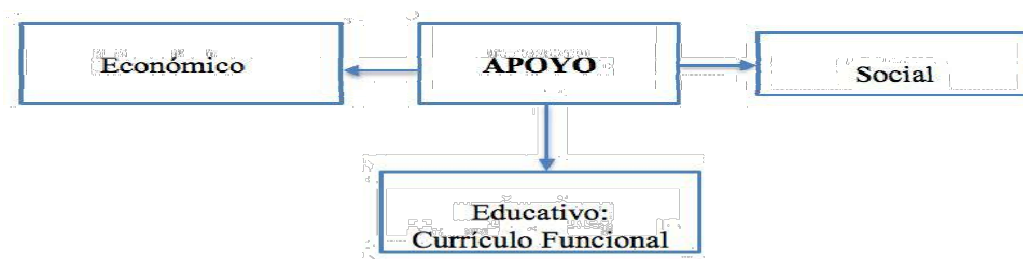


Figura 1: Apoyos que debe tener el alumnado

## 3.2.FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

### 3.2.1. Competencias del docente del siglo XXI en la sociedad inclusiva

El perfil del profesor es una ayuda que crea Watkins (2012) en La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, y se basa en un documento de tipo portfolio, en el cual viene recogido los distintos programas, enfoques y apoyos inclusivos para que que le sirva de gran ayuda al profesorado que quiera trabajar en el ámbito de la educación inclusiva.

Por tanto perfil se ha diseñado como un instrumento que tiene que ser examinado y desarrollado de manera que se adapte al contexto de cada sistema de formación del profesorado (Watkins, 2012); y que nos informa sobre aspectos como pueden ser valores y que debe de contener el programa de formación. Es un proyecto que se basa en la educación ordinaria, en sus profesores y cómo pueden formarse estos para trabajar en el ámbito de la sociedad inclusiva.

Para ello Watkins destaca cuatro valores en la enseñanza y del aprendizaje, que será base del trabajo de todos los docentes en la educación inclusiva. Son los siguientes:

FACTORES	ÁREAS DE COMPETENCIA
1.Valorar en positivo la diversidad del Alumnado	1.Las distintas concepciones de la educación inclusiva 2.La opinión de los docentes sobre estas diferencias
2.Apoyar a todo el alumnado	1.Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todos los estudiantes 2.Enfoques metodológicos eficientes en

	clases heterogéneas.
3.El trabajo en equipo	1.Trabajo con las familias 2. Trabajo con un amplio número de profesionales de la educación
4.Desarrollo profesional y personal	1. Los profesores como profesionales que reflexionan 2.La formación inicial docente como base para el aprendizaje y desarrollo profesional continuo

Figura 2: Áreas de competencia que influyen en el docente

Los factores citados en la figura 2, siempre van a ir acompañados de las áreas de desarrollo, donde Watkins (2012) cita que estas áreas se componen de tres elementos: actitudes, conocimientos y habilidades. Una actitud necesita un conocimiento o nivel de comprensión y posteriormente, las habilidades necesarias para aplicar este conocimiento a una situación práctica.

De este modo, el conjunto de factores y áreas deben verse como la base para desarrollar rutas formativas y como el punto de partida para debates a diferentes niveles acerca del contexto específico de las áreas necesarias para todos los docentes que trabajan en diferentes países y contextos (Watkins, 2012).

Por otro lado para Paraíso (2017) & Soriano (2011) enumeran cuatro características elementales que para ellos, pueden ser una base fundamental para cualquier docente que quiera favorecer la inclusión en su aula. Estas son las cuatro características de Paraíso y Soriano:

- En primer lugar, un docente que persigue la inclusión debe de valorar la diversidad. Y ello implica, por supuesto considerarla una riqueza y en ningún caso un problema. La diversidad es un valor en sí misma y de ella se deriva una serie de enormes posibilidades que un docente inclusivo sabe aprovechar y del cual es capaz de obtener un óptimo rendimiento.

- En segundo lugar, este concepto de la diversidad nos lleva a los docentes inclusivos: apoyar a todo el alumnado. Se trata, pues, de no dejar a nadie atrás. Suena sencillo pero las condiciones de trabajo no siempre facilitan que algo tan sencillo como dar apoyo a todos y cada uno de los alumnos que se encuentran en una clase sea la tónica habitual en los centros educativos.
- En tercer lugar, como tercera característica elemental del docente inclusivo, Soriano y Paraíso señalan el hecho de trabajar en equipo con el resto del claustro. Parece evidente que compartir información, objetivos y estrategias de trabajo en equipo puede ofrecer resultados de mucho mayor impacto que limitándose al trabajo individual de cada docente en su parcela de conocimiento.
- Por cuarto lugar la necesidad de favorecer el desarrollo profesional permanente del profesorado. Esto implica, la formación continua de los docentes, el intercambio de información y de experiencias y el trabajo en red -en el claustro, pero también entre compañeros de distintos centros. Este enfoque lleva implícita la consolidación de un cuerpo docente actualizado, formado y bien preparado para atender el exigente trabajo que conlleva la inclusión en los centros educativos.

Como se puede observar estas cuatro características son iguales a las cuatro áreas de competencia que hacía referencia Watkins anteriormente. Por tanto se podría decir que estas competencias tienen que estar recogidas en el portfolio ya que son claves para seguir por parte del docente, a través de las cuales puedan llegar a lograr el éxito inclusivo.

Por otro lado también existen unas características, de las cuales Watkins (2012) hace referencia para decir que estas favorecen a la implementación de este perfil del docente.

En la figura 3, podemos observar estas características que cita Watkins:

FACTORES	SUBFACTORES
Factores relativos a la formación docente	1. Contratación de los profesores de la formación inicial docente 2. Programas de formación docente inicial 3. El trabajo de los formadores de docentes 4. La colaboración entre escuelas y facultades de magisterio
Factores relacionados con la normativa sobre los profesores y la educación Inclusiva	1. Un enfoque sistemático 2. Clarificación del lenguaje y de la Terminología 3. Apoyo constante a los docentes 4. Medidas adaptadas a los principios Inclusivos

Figura 3: Factores que pueden influir en la implementación del perfil

Como se puede observar en la figura 3, existen dos factores relativos a la formación del docente:

#### 1. Factores relativos a la formación docente

1.1 Contratación de los profesores de la formación inicial docente.

- Valorar la diversidad entre los discentes de magisterio debe ser un valor clave que se refleje en la normativa y en el trabajo de las instituciones de formación docente.

- La aparente homogeneidad de los estudiantes debe ser objeto de reflexión. Los requisitos de acceso a esta formación y las estrategias de selección deben revisarse cuidadosamente si se va a tener en cuenta la diversidad de los estudiantes. Deben desarrollarse métodos flexibles de enseñanza, que traten de atraer a estudiantes de magisterio con diferentes orígenes, que pertenezcan a diferentes ámbitos culturales y sociales.

1.2 Programas de formación docente inicial

Una de las principales finalidades de estos perfiles es ayudar a los estudiantes en formación inicial del profesorado, a desarrollar su propia teoría pedagógica, basada en un pensamiento crítico y en destrezas analíticas que estén relacionadas con el conocimiento, las habilidades y valores reflejados en las competencias. De la misma manera, deben comenzar a entender el papel que juega el profesor en la escuela como una comunidad de aprendizaje.

### 1.3 El trabajo de los formadores de docentes

Los valores y áreas de competencia descritas en el perfil puede ser aplicado al trabajo de todos los formadores de docentes de programas de educación inicial. El formador necesita ser el modelo de estos valores y áreas de competencia cuando trabaja con sus alumnos. Tienen que demostrar cómo se debe valorar la diversidad y cómo apoyar adecuadamente el aprendizaje de los alumnos, utilizando diferentes métodos de enseñanza y evaluación. Además, es necesario desarrollar el trabajo en equipo con el personal escolar y los formadores de docentes de otras disciplinas o materias.

### 1.4 La colaboración entre escuelas y facultades de magisterio.

Para que los estudiantes accedan a experiencias prácticas en los centros escolares, la organización y recursos de las facultades tienen que facilitar el trabajo entre los formadores docentes y los profesionales de las escuelas y del resto de la comunidad educativa.

## 2. Factores relacionados con la normativa sobre los profesores y la educación inclusiva

### 2.1 Un enfoque sistemático

El papel de los profesores en el desarrollo de la inclusión dentro del aula es imprescindible. Sin embargo, el profesor de un aula inclusiva no es el único componente en el desarrollo de una escuela inclusiva y su papel es parte de un enfoque mucho más amplio. Este enfoque se centra en asegurar los derechos de los alumnos, a la vez que establece unas determinadas estructuras de apoyo y recursos que facilitan la introducción de estos derechos en todos los niveles educativos.

## 2.2 Clarificación del lenguaje y de la terminología

Se necesitan unas definiciones y conocimientos comunes relacionados con los conceptos clave del ámbito de la educación inclusiva, para así apoyar su implementación. La colaboración entre los diferentes agentes en la educación inclusiva se puede facilitar mediante el uso de conceptos compartidos que estructuran los valores clave y las áreas de competencia del perfil.

## 2.3 Apoyo constante a los docentes

La educación inclusiva debe verse como una secuencia común, en la que distintos participantes tienen un papel y responsabilidades que cumplir. La idea de que los profesores tienen que cumplir su papel incluye el acceso a una organización que facilite la comunicación y el trabajo en equipo entre los diferentes profesionales (incluidos los de Educación Superior), además de oportunidades de desarrollo profesional permanentes.

## 2.4 Medidas adaptadas a los principios inclusivos

Los profesores de docentes tienen que trabajar en comunidades de aprendizaje (escuelas y facultades). Estas comunidades los valorarán como profesionales y apoyarán su trabajo a través de una visión clara y una cultura compartida que promueva la inclusión en todos los niveles.

Por último se puede decir que para valorar el perfil, se puede utilizar el Index, instrumento anteriormente explicado, el cual nos ayudaría a obtener la información necesaria para saber si los docentes están actuando de forma inclusiva y eficazmente.

### 3.2.2. Formación inicial que necesita el docente para trabajar en el ámbito de la inclusión.

Este apartado se puede tomar como el núcleo del proyecto de investigación ya que se centra principalmente en la fundamentación del trabajo y del cual se basa en desarrollar la importancia de formar al maestro en un docente inclusivo tanto fuera como dentro del aula.

Anteriormente se habla sobre el perfil del docente y de las competencias para trabajar en el ámbito de la educación, pero para que se forme dicho perfil y se adquieran dichas competencias tiene que haber una formación previa que le lleve a gestar ese perfil docente inclusivo.

Giné y Durán (2017); Arnaiz (2003); Escudero (1999) y Stoll y Fink (1992) señalan que la formación del profesorado no es una receta para aplicar ante un problema, esperando que aporte una solución, pero sí es un elemento clave que puede contribuir al cambio y al avance hacia la inclusión. Esta situación viene determinada por diversas razones que se van a mostrar a continuación:

- En primer lugar, porque el paso del modelo del déficit al modelo interactivo requiere conocer al alumnado (habilidades, conocimientos, intereses) y conocer muy bien el currículo, para poder ajustarlo y crear las condiciones del aula que permitan enriquecerse de la diversidad.
- En segundo lugar, los entornos inclusivos demandan la intensificación y diversificación del trabajo pedagógico; de una mayor implicación personal y moral; de una ampliación de los territorios de la profesión docente; y de la emergencia de nuevas responsabilidades para el profesorado.
- Y en tercer lugar, las escuelas y profesores que aprenden a promover el máximo progreso para cada alumno, más allá del que cabría esperar por los conocimientos que poseen y los factores ambientales, garantizan que cada alumno alcance el máximo nivel posible según sus posibilidades, que aumenten todos los aspectos relativos al conocimiento y desarrollo del alumno y que sigan mejorando año tras año.

Por otro lado según Vélez (2013) los docentes en práctica han visto aún más insuficiente su propia formación para atender la diversidad de estudiantes en las instituciones educativas y lo



que es más delicado, gran parte de ellos continúan considerando que la atención a todos, que la atención a la diversidad no es un asunto que les compete porque no fueron formados para ello, porque fueron formados para una normalidad que no acoge la diversidad.

Actualmente se pueden encontrar profesores los cuales se hallan en el conformismo, sin buscar soluciones para una posible mejora de la educación, tan sólo buscando su máxima comodidad e intentando realizar su trabajo de la manera más satisfactoria para él. Uno de los retos que propone la UNESCO sería conseguir fomentar una mayor motivación en los profesionales a través de nuevos retos, consiguiendo de esta manera volver a motivar al profesorado, centrándose en la inclusión.

La UNESCO (2017) destaca que una de las metas de la agenda 2030 es la transformación de la educación para que ésta sea abierta a todos, sea inclusiva y de buena calidad. Pero como apunta Gil-González (2017) mientras que los discursos a favor de una educación inclusiva han evolucionado hasta llegar a generalizarse, las prácticas educativas que se desarrollan diariamente en las aulas no han sufrido la misma suerte.

Por ello la Unesco en estos tres últimos años (2015, 2016, 2017) incide en que es fundamental la inversión en la mejora de la formación y cualificación del profesorado (especialmente en inclusión) y en cómo la enseñanza superior, como contexto de formación de la cantera docente, es la piedra angular del desarrollo sostenible al tener que dotar de conocimientos y competencias específicas y promover valores básicos como libertad, tolerancia y dignidad.

Calvo (2013) nos propone una idea para la formación de docentes a partir de las lecciones aprendidas en un programa de reingreso escolar denominado la “Escuela Busca al Niño” (EBN) en Medellín, Colombia. Este nos explica que la principal barrera que se encuentra actualmente en la enseñanza es la inflexibilidad curricular, es decir, la imposibilidad de adaptar el currículo a las necesidades del alumnado, estando dispuesto para el total de los alumnos sin tener en cuenta sus características, limitaciones o intereses a nivel formativo. Hay que tratar acomodar el currículo tanto a las necesidades del alumnado como a lo pedagógico.

Uno de los datos que se obtuvo en la experiencia de EBN Medellín fue que los profesores debían estar lo suficientemente cualificados para poder adaptar los contenidos tradicionales, ya que estos no se podían llevar a cabo debido a las limitaciones de tiempo y al ritmo de aprendizaje del alumnado. De ahí que el profesorado pudiese adaptarlos una vez en este punto a las características de su alumnado, haciendo que esta enseñanza fuese lo más inclusiva posible, teniendo en cuenta sus características e intereses.

Este artículo también quería demostrar que no solo es importante las competencias académicas, sino que estas deberían estar interconectadas con las competencias ciudadanas. Así, más que valorar los contenidos académicos, el docente que quiera realizar una enseñanza inclusiva debe tener en cuenta la autoestima, el respeto a la norma, el reconocimiento de autoridad,... que presente el alumno en el aula, ayudando de la mejor forma posible a que el alumnado mejore progresivamente tanto académicamente como ciudadano.

Según Calvo (2013), la formación pedagógica podría complementarse con el conocimiento del contexto y la sensibilidad a las condiciones psicosociales del alumno, que lograría un docente formado para la inclusión a través de su aproximación a los problemas educativos, planteados problemas a partir de casos reales.

Por otro lado podemos localizar 3 factores que hay que tener muy en cuenta para la formación de un profesorado inclusivo, Infante (2010):

- En primer lugar tendríamos que poder realizar discusiones teóricas, desde un punto crítico, en la formación docente, intentando solventar la mayor cantidad de errores que se pueden estar cometiendo en la enseñanza. Esto hace que cada docente conozca y refuerce que es lo que entiende el mismo por inclusión, evitando así que se produzcan los mismos errores que tradicionalmente surgían.

Lo primero que habría que hacer es añadir al currículum universitario asignaturas que permitan reflexionar sobre el fomento de la inclusión (metodologías, evaluación,...)

- El segundo aspecto consistiría en la necesidad de complejizar la definición de inclusión, esto quiere decir que habría que alejar el término inclusión del

término educación especial, ya que para muchas personas la inclusión va relacionada tan solo con los alumnos con algún tipo de necesidad educativa especial. Un buen uso de la definición de inclusión haría referencia a todo el alumnado que nos podemos encontrar en una clase, teniendo en cuenta sus características, sus intereses, nivel sociocultural,... por lo que lo primero sería dejar atrás, por parte del profesorado, la visión de la diferencia por una orientación de déficit (Ainscow, 2005; Tregaskis, 2006).

- El último aspecto a tener en cuenta sería proporcionar nuevas formas de abordar la información utilizada para evaluar a el alumnado, Ainscow (2005). Hay que buscar nuevas formas de evaluar al alumnado, teniendo siempre en cuenta sus características con el apoyo de todo personal que se encuentre vinculado con el centro. Existe evidencia suficiente para respaldar la idea de que las escuelas deben ser construidas cooperativamente entre todos sus actores (Booth y Ainscow, 2000)

Por todo ello, sería urgente abordar una formación de los profesionales de la educación centrada en las principales dificultades y lagunas que la atención a la diversidad ha tenido hasta el momento. (González Gil y Martín, 2014).

González- Gil, Martín-Pastor, Orgaz y Poy (2017) crean un cuestionario llamado CEFI-R, dicho cuestionario está desarrollado y validado para evaluar la formación docente en inclusión de profesionales de la educación, en el cual a través de cuatro dimensiones se valora cuál es la formación que han recibido sobre la inclusión los estudiantes de grados y máster en educación. Es un cuestionario creado para ello y que tiene un índice de fiabilidad de correlación del 90. Este instrumento se creó por dichos autoras para realizar un estudio en la Universidad de Salamanca, en el cual se investigaba la formación que recibían sobre la inclusión los estudiantes de magisterio y los docentes de la universidad. Esta investigación se puede encontrar reflejada en el documento de Aula Abierta citado en la bibliografía.

Uno de los apoyos que facilitaron la creación del CEFI-R fue gracias al Proyecto de Investigación de José Luis Álvarez Castillo y Mariana Buenestado Fernández en 2014 (Universidad de Córdoba). En este proyecto hace evidencia de que los estudiantes universitarios de la titulación de educación creen que llevar a cabo la práctica inclusiva es la

mejor forma de educar al alumnado, considerando que todos ellos deben tener las mismas oportunidades dentro de la clase ordinaria junto al resto de sus compañeros. Además están dispuestos a implementar acciones que faciliten la inclusión de estos alumnos, ayudando a flexibilizar el currículum, modificar y adaptar espacios para facilitar sus competencias educativas, defendiendo que es el docente el que debe ajustarse a la diversidad del aula y no el alumno con NEE al docente o al currículum.

Calvo (2013) comenta que no es fácil formar docentes para la inclusión educativa. Sin embargo, hay experiencias que pueden inspirar algunas decisiones de política educativa. La formación de docentes para la inclusión educativa requiere la convocatoria a amplios sectores sociales con el objeto de ofrecer programas que atiendan un amplio de posibilidades para desarrollar todas las capacidades que exige la educación para el desarrollo humano. En este orden de ideas se hace necesario que el docente conozca de manera ampliada los contextos en los que lleva a cabo su labor y tenga las competencias didácticas para que el proceso educativo desarrolle plenamente las capacidades humanas de sus estudiantes.

Giné y Durán (2017) señalan que la formación del profesorado es imprescindible, además de condición necesaria a una predisposición positiva ante el reto de la diversidad . Ahora bien, la formación inicial como la formación del profesorado en servicio, debe enfatizar la idea de que la respuesta a la diversidad educativa del alumnado es una tarea colectiva que requiere aprender a movilizar las ayudas pedagógicas que ofrecen los propios alumnos, el trabajo en colaboración con otros profesores y profesionales, y los apoyos que vienen de las familias y la comunidad.

Por otro lado:

La formación para esas actuaciones subraya el carácter de desarrollo profesional en contextos situados, por encima de las formas tradicionales de formación individual del profesorado. Se trata, en definitiva, de formar profesorado para trabajar colaborativamente en la mejora de los centros educativos para que sean capaces de permitir la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. (Giné y Durán, 2017:15)

### 3.2.2.1. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE

Para la formación de un docente inclusivo, se requiere un buen conocimiento y manejo de un amplio repertorio de estrategias didácticas que permitan conseguir la más adecuada de las metodologías en función de las características de sus alumnos, y de esta forma poder atender todas sus necesidades.

Según Gil González y Martín (2014) la formación del profesorado se convierte en uno de los ejes más importantes para garantizar, en el futuro, que todos los niños/as puedan recibir una educación acorde con sus necesidades y características y transcurrir hacia una vida adulta de calidad.

La atención a la diversidad en la formación de los futuros docentes es un reto ineludible en los tiempos que corren. A los sistemas educativos hoy se les demanda que atiendan a muy amplias capas de población con edades, condiciones e intereses diferentes y de procedencia muy diversa, y se les insta a que favorezcan una mayor equidad como exigencia de carácter ético (igual dignidad de la persona independientemente de su procedencia, raza, condición, etc.) (Forteza, 2011 en Gil González y Martín, 2014: 135).

Uno de los factores que pueden ayudar de forma más significativa a la educación inclusiva puede ser el aumento de tiempo para cada alumno, ayudando de esta forma a conocer mejor sus necesidades y qué tipo de metodología se adecua más a él.

También, una de las características que deben poseer los profesores formados para impartir la educación inclusiva es tener bien adquiridas las competencias para trabajar en equipo, tanto el profesor con sus compañeros como los alumnos entre sí, favoreciendo esto de forma muy significativa las relaciones personales entre compañeros. Teniendo también en cuenta que para una buena inclusión, el profesor debe conocer perfectamente el entorno en el que se encuentra el centro y en el que viven los alumnos, generando de esta forma gran diversidad de metodologías que se puedan adaptar a los alumnos.

Para Vélez (2013) existen unos elementos didácticos que hay que tener en cuenta y que se muestra a continuación:

Las estrategias se utilizan para facilitar la formación inclusiva, las cuales, tienen que estar fundamentadas a nivel pedagógico, teniendo siempre en cuenta el conocimiento de cada uno de nuestros estudiantes, ayudando así a eliminar barreras y crear facilitadores para este proceso.

Según Vélez, desde lo metodológico, las estrategias constituyen todas las oportunidades y formas usadas por el docente para disminuir, minimizar o abolir las barreras a las que se enfrentan los estudiantes para aprender y participar. Desde lo didáctico, las estrategias deben tener en cuenta las necesidades, intereses, expectativas y posibilidades de cada estudiante, y los diferentes procedimientos en cuanto a diseño, programación, realización y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Recursos: son aquellas herramientas que apoyan la realización de las actividades de aprendizaje planteadas por el docente, facilitando el acceso al conocimiento y el logro de los objetivos propuestos y, más específicamente, en el caso de la educación inclusiva, motivando el aprendizaje y participación de todos y cada uno de los estudiantes, teniendo en cuenta sus particularidades y capacidades.

Ambientes de aprendizaje: son los escenarios y espacios curriculares en los que el docente realiza y facilita el proceso de aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. En un contexto de educación inclusiva, los ambientes de aprendizaje deben tener siempre en cuenta la forma de organización que debe poseer el aula, para disminuir o eliminar las barreras a las que se enfrentan los estudiantes en el contexto escolar. En este sentido deben incluir diferentes aspectos como:

- a) acceso al mobiliario: este debe tener condiciones físicas que puedan cubrir las necesidades que posean todo nuestro alumnado, para que de esta forma puedan acceder a todo tipo de material de forma independiente.
- b) acceso y movilidad a toda la planta física: todos los estudiantes deben poder acceder y desplazarse por los espacios que contempla el aula de forma libre y autónoma.
- c) acceso a las comunicaciones: los estudiantes deben poder recibir, emitir toda la información que circule en el aula para lo cual es necesario tener canales de tipo escrito, visual, auditivo, gestual y mixto. Vélez (2013)

### 3.2.3. Barreras que obstaculizan al profesorado en el trabajo de la inclusión.

Es conocido por los profesionales de la educación, la existencia de profesores que a lo largo del curso no han podido realizar la planificación que estaba prevista a principio de curso, ya sea por falta de formación, falta de tiempo, por falta de motivación. Estas y otras barreras obstaculizan el camino hacia la inclusión.

Por ello se incluye este apartado dentro de la formación del profesorado ya que se piensa que está bien que el alumnado en formación debe conocer cuáles son las posibles barreras que se pueden encontrar y cuáles pueden ser posibles respuestas que pueden dar a estos obstáculos.

Si observamos las asignaturas que tienen el alumnado de 4º curso del grado de Educación Primaria, vemos que es aquí donde comienza la primera barrera que tiene los universitarios en formación para trabajar la inclusión.

Infante (2010:6) en uno de sus artículos comenta algunos desafíos que se pueden presentar en el universitario en formación docente y uno de ellos es el siguiente:

Un primer paso en la transformación de la formación consistiría en abrir espacios en el currículum universitario de carreras relacionadas con la pedagogía que permitan reflexionar sobre cuál es la construcción de diversidad e inclusión que cada sujeto elabora, con anterioridad al desarrollo de técnicas y herramientas pragmáticas de trabajo (metodologías de enseñanza, evaluación, etc.). Por ejemplo, si consideramos que el diagnóstico y la categorización son la actual puerta de entrada para algunas minorías (ej., étnicas, con discapacidad, entre otras) a la mayoría de las escuelas regulares, este sujeto en formación requeriría desarrollar un sentido crítico de los mensajes implícitos con los que estas categorías son inscritas y una conciencia sobre cómo funcionan en la construcción de regímenes de verdad (sobre, por ejemplo, las habilidades de los estudiantes).

Ainscow (2005) de mismo modo refuerza la idea anterior al explicitar que uno de los aspectos importantes a cuidar en una escuela que busca como premisa la inclusión son los supuestos de

déficit que existen en los docentes. Esto es debido a que estos supuestos pueden afectar las percepciones que tienen los docentes sobre los estudiantes.

Por otro lado a lo que se refiere a las barreras que nos podemos encontrar en las prácticas inclusivas, primero lo que tenemos que hacer es buscar dónde está ese obstáculo, esa barrera que nos impide seguir hacia adelante.

Según López-Melero (2011) cita una serie de barreras que están impidiendo la participación, la convivencia y el aprendizaje en la escuela son de ámbitos muy diferentes, a saber:

1. Políticas (Normativas contradictorias)
2. Culturales (conceptuales y actitudinales)
3. Didácticas (Enseñanza-Aprendizaje)

#### 1. Barreras Políticas

Para López-Melero, esta barrera es el primer obstáculo que impide el aprendizaje y la construcción de una escuela sin exclusiones.

Según la Universidad Internacional de Valencia (2014) no existe una normativa clara y concreta sobre cuándo y cómo se deben realizar las adaptaciones curriculares o cuáles son los criterios que imposibilitan la inclusión de un niño en un aula ordinaria, siendo más conveniente que realice su escolarización en un colegio especial.

Por otro lado López-Melero (2011) habla de un currículum diverso y para todos pero, a la vez, se habla de adaptaciones curriculares. Hay leyes que hablan de la necesidad del trabajo cooperativo entre los docentes y en otras se afirma que el profesor de apoyo debe sacar a los niños fuera del aula común. Todo este tipo de contradicciones de política educativa oscurecen la construcción de la escuela inclusiva. La administración educativa debe ser coherente entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales y autonómicas y la puesta en práctica de las mismas. El apoyo de las políticas tiene que ser compatible con las prácticas educativas inclusivas, si realmente aquellas pretenden servir de apoyo y no mermar los esfuerzos del profesorado.



## 2. Barreras Culturales

Cuando al hablar López-Melero de esta segunda barrera, está haciendo referencia a las etiquetas que a veces, sin querer, la sociedad le pone a un alumno por presentar alguna NEE. Esta etiqueta se refiere a seleccionar dentro de un mismo, a los alumnos en dos grupos: los “normales” y los “especiales” y claro este último tiene el convencimiento de que necesita estrategias y métodos diferentes para poder conseguir los objetivos.

Pasa lo mismo si hablamos de las evaluaciones diagnósticas que se supone que es una ayuda para el alumno, pero que se convierte en una etiqueta que los discrimina. Por ello López-Melero (2011:44) dice:

El diagnóstico nos dice cómo se encuentra esta o aquella persona en este momento, pero en modo alguno sabremos cómo estará mañana y menos si su desarrollo depende de la educación y de la cultura. El desarrollo humano no consiste sólo en señalar lo que uno es ahora, sino lo que puede ser con la ayuda educativa de los demás. El desarrollo depende del devenir. Es algo que está por hacer. Es decir que el desarrollo depende de la oferta educativa, y si ésta es de calidad, el desarrollo será de calidad. De ahí el carácter educativo y ético del diagnóstico. por eso el diagnóstico al orientarnos de las competencias cognitivas y culturales del alumnado requiere que el profesorado cambie sus sistemas de enseñanza.

Como cita López-Melero (2011) hay que romper la cultura de la desconfianza que desarrolla este tipo de diagnósticos, porque cuando se habla de capacidades se suelen centrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en subrayar aquellas y no en superarlas.

La Universidad Internacional de Valencia (2014) comenta que pesar de las buenas intenciones del profesorado, en ocasiones se pueden llegar a producir un cierto nivel de discriminación en este tipo de alumnos.

## 3. Barreras Didácticas

Al hablar de barreras didácticas nos referimos a barreras que nos podemos encontrar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A continuación se nombran cinco barreras didácticas propuestas por López-Melero (2011) :

**Primera:** La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario. Cuando el aula No es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje.

En el contexto de la educación inclusiva, el aula se concibe como un espacio cultural y público que debe reflejar la cultura, valores y finalidades de la escuela, y donde el profesorado se enlaza con el alumnado en un conjunto de interacciones que les permite construir el conocimiento de manera compartida, formando una comunidad de convivencia y aprendizaje. Y esto sólo será posible si todo el alumnado tiene la oportunidad de intercambiar sus experiencias (diálogo), de intercambiar puntos de vista distintos, realizando tareas de manera cooperativa y solidaria donde se establecen unas normas de convivencia democrática y, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y significación para hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca).

**Segunda:** El currículum estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas. Ruptura con las adaptaciones curriculares.

En relación con el currículum el sistema tradicional se basaba en dar información y reglas para aprender dicha información. En el sistema moderno, sin embargo, debe ser un currículum que no produzca desigualdades ni educación de segundo orden o de baja calidad, por tanto ha de ser un currículum que, ahondando en las diferencias del alumnado erradique las desigualdades, y haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes (currículum diversificado: aprender lo mismo pero con experiencias diferentes). Este modo de interpretar el currículum escolar como patrimonio para todos los niños y niñas evitará el fundamentalismo curricular, es decir la imposición de un currículum idéntico para todo el alumnado. El que ha de aprender el alumnado y el cómo ha de realizarse ese aprendizaje es la base del currículum escolar.

**Tercera:** La organización espacio-temporal: lo que requiere la escuela sin exclusiones es una organización de acuerdo a la actividad a realizar. Una organización ad-hoc.

Es muy común que a medida que se avanza en las prácticas inclusivas aparezcan dificultades en la organización de los colegios y contradicciones en las actuaciones del profesorado,

precisamente porque no hay consolidada una cultura educativa inclusiva. Esta cultura inclusiva debería comprender, al menos una adecuada formación en el equipo directivo con la inclusión (liderazgo compartido=en donde el director o directora es el máximo responsable entre los responsables) y una buena formación en la educación participativa, una manera distinta de construir y fomentar el conocimiento (socio-constructivismo) evitando el doble currículum en las aulas, un buen conocimiento del trabajo por proyectos, la formación de grupos heterogéneos y trabajo cooperativo entre el alumnado así como participación de la comunidad escolar en los valores inclusivos.

**Cuarta:** La necesaria reprofesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. Del profesor como técnico-racional al profesor como investigador.

Si queremos hablar de escuela inclusiva el profesorado ha de cambiar su mentalidad y concesión y en lugar de pensar en el sujeto de aprendizaje, en sus peculiaridades y en su entorno familiar, ha de hacerlo en cómo cambiar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica rechazar las explicaciones de fracaso escolar que se centran exclusivamente en subrayar que son debidas a las características de determinado alumnado y de sus familias y, por el contrario, se requiere analizar qué obstáculos están impidiendo la participación y el aprendizaje de algunos niños y niñas en la escuela.

**Quinta:** La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado. De las escuelas antidemocráticas a las escuelas democráticas.

La educación en valores es necesaria en la escuela pública, cuya finalidad es formar una ciudadanía responsable, no puede ser una labor exclusiva del profesorado, sino que ha de ser una tarea compartida entre familias, profesorado y demás agentes educativos (ayuntamientos, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación, etc. ). Esta corresponsabilidad educativa, además de ser un motivo ejemplar de convivencia para nuestros hijos, es un encuentro entre familias y profesorado, donde unos van a aprender de los otros y todos van a aprender juntos. Aprenderemos juntos, familias y profesorado, a comprender y valorar el papel que a cada cual nos corresponde en la educación de nuestros hijos para hacer frente a una sociedad que tiene como valores importantes la competitividad, la insolidaridad y la ausencia de respeto a la diversidad. Sólo se rompe con ese modelo de educación antidemocrática viviendo en democracia en la escuela y los dos valores que definen una

situación democrática son la libertad, que genera la virtud del respeto y de la tolerancia, y la igualdad/equidad, que produce la solidaridad.

Según la Universidad Internacional de Valencia la superación de las barreras que impiden el pleno desarrollo de una educación inclusiva es una cuestión que tiene que ver con el día a día en la escuela, el esfuerzo constante y la implicación de toda la comunidad educativa: profesionales, alumnos y padres. Implica cambios de mentalidades y de concesión en todos los actores implicados, no sólo en los docentes, y una actitud más decidida de los responsables de la políticas educativas a la hora de proporcionar los recursos necesarios y de poner en marcha leyes y normativas que garanticen plenamente la igualdad de oportunidades en el aula.

#### 3.2.4. Cómo contribuye la universidad en la práctica de la inclusión.

Cuando hablamos de la importancia de la formación del profesorado en el ámbito de la inclusión, estamos haciendo referencia también a las universidades, es decir, a cómo contribuye las universidades para dicha formación del docente.

Este dato de cómo contribuye la universidad resulta un poco complejo de resolver. García-García y Cotrina-García (2012) en un estudio sobre la contribución de las universidades afirma que dicha complejidad radica en que podemos considerar, al menos, dos grandes dimensiones desde las que analizar dicha contribución: una más directa, que deriva de la investigación y de la aportación que podamos realizar al cimiento, en este caso la inclusión educativa; y otra, indirecta puesto que conecta con la formación de docentes, que en un futuro serán actores y actrices, a la vez que directores y directoras de escena, de la acción educativa. Pero, sin duda, lo que otorga mayor complejidad al análisis es que ambas dimensiones se retroalimentan en un proceso cíclico de que así debería ser.

A continuación en la figura 4 se muestra las asignaturas que reciben los discentes del Grado de Educación Primaria a lo largo de sus cuatro años de carrera:

1º CURSO	Didáctica General
	Familia, Escuela, Relaciones Interpersonales y Cambio Social
	Fundamentos de Ciencias de la Materia
	Matemáticas Específicas para Maestros
	Procesos Sociobiológicos Básicos en la Educación
	Psicología del Desarrollo
	Psicología de la Educación
	Tecnología de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación
	Fundamentos de Ciencias Naturales I
	Fundamentos de Ciencias Naturales II Fundamentos de Ciencias Naturales
	Fundamentos de Ciencias de la Vida
	Fundamentos de Ciencias de la Tierra

2º CURSO	Didácticas de las Ciencias Experimentales
	Didáctica de Matemáticas para Maestros
	Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas y su Didáctica en la Educación Primaria
	Dificultades del Desarrollo y del Aprendizaje
	Fundamentos de Geografía
	Fundamentos de Historia. Historia de España
	Metodología de Investigación Educativa y Atención a la Diversidad

	Organización del Centro Escolar
	Teoría de la Educación

3° CURSO	Didáctica de las Ciencias Sociales
	Educación de las Artes Visuales y Plásticas
	Educación Musical
	Fundamentos y Currículum de la Educación Física en Primaria
	Lengua Española
	Lengua Española y su Didáctica
	Prácticas Docentes I

4° CURSO	Mención: Lengua extranjera	Conocimiento y Uso de la Lengua Inglesa
		Didáctica de la Lengua Inglesa
		Análisis y Producción de Textos en Lengua Inglesa y Educación Intercultural
		Métodos, Recursos Didácticos y Técnicas de Investigación en el Aula de Lengua Inglesa
		Prácticas Docentes II (Esp. Lengua Inglesa)
	Mención: Educación	Actividades Físico-recreativas en la Naturaleza
		Bases Biológicas del Movimiento

		Iniciación Deportiva en la Escuela
		Expresión corporal
		Acondicionamiento Físico en la Escuela
		Prácticas Docentes II (Ed. Física)
	Mención: Educación Especial	Intervención y Aspectos Evolutivos en las Necesidades Educativas Específicas
		Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
		Psicopatología en el Contexto Escolar
		Tratamientos Psicoeducativos de los Trastornos de la Lengua Escrita y el Cálculo
		Estrategias de Enseñanza y Recursos Específicos de Atención a la Diversidad
		Prácticas Docentes II (Ed. Especial)

4º CURSO		Formación Instrumental
	Mención:	Formación Vocal y del Folklore
	Educación Musical	Lectoescritura musical
		Historia de la Música y del Folklore

		Prácticas Docentes II (Ed. Musical)
	Obligatorias	Trabajo Fin de Grado
		Literatura Española
		Didáctica de la Educación Física

Figura 4 : Asignaturas del Grado de Educación Primaria FFCE

Como podemos ver en la figura anterior, no hay ninguna asignatura durante los cuatro años de formación que trabaje para la formación de estos en el ámbito de la inclusión. Hay muchas asignaturas que por su propio nombre puede etiquetar a las personas y otras que alomejor no se refleja en su nombre pero que dentro de ellas se puede formar para la inclusión, pero no hay claramente en la formación de futuros docentes una asignatura en cuatro años que les enseñe un proceso de como trabajarla, o gestionarla.

Como señala García-Cano, Buenestado, Gutiérrez, López y Naranjo (2017) en su libro “*Apuntes para la inclusión en la Comunidad Universitaria*” y Ainscow, Booth y Dyson (2006) abordar la inclusión educativa en la universidad, es importante y para ello se concretan las tres variables clave que debe cumplir cualquier proceso educativo inclusivo:

- PRESENCIA. La diversidad se muestra en la comunidad universitaria misma. Los rasgos de diversidad se muestran en cada uno de los colectivos de la comunidad (alumnado, profesorado y personal de administración y servicios).
- PARTICIPACIÓN. Todo el campus universitario toma parte en las diversas experiencias o actividades propuestas en la universidad. Es una forma de dar voz y favorecer la cohesión de todos y todas.



- PROGRESO. La atención educativa va dirigida hacia una mejora en los aprendizajes y al desarrollo profesional óptimo.

Conceptos como democracia, justicia, inclusión, solidaridad y dignidad deben continuar sirviendo para establecer con claridad que sí hay alternativas para conformar otro mundo mejor. (TORRES, 2010)

Como conclusión, la formación del profesorado inclusivo en las facultades de educación, es primordial para llevarla a cabo en un futuro y alcanzar el mayor grado de inclusión posible. Por ello esta formación debe exponer las posibles barreras que encontrarán los docentes en los centros y las posibles soluciones que pueden utilizar para solventarlas, así como la metodología que ha de seguir para acercarse de esta manera lo máximo posible a todo tipo de alumnado, favoreciendo así su educación.

¿Están preparados los futuros docentes para enfrentarse en las escuelas a la gran diversidad de alumnos que podemos encontrar?

## **4.METODOLOGÍA**

El procedimiento que se ha llevado a cabo en este trabajo de investigación, comenzó con la elaboración del cuestionario CEFI-R para posteriormente crear un formulario en Google Drive de tal manera, dicha encuesta pudiese ser realizada por el alumnado de todas las menciones del grado de Educación Primaria de 4º curso de la facultad de Ciencias de la Educación y el alumnado del Máster de Educación (Universidad de Sevilla). Los datos que se obtuvieron fueron recogidos en una tabla de doble entrada, la cual se puede observar en el anexo 2, donde en ella, se encuentra los resultados de dicho cuestionario ordenados por variables y dimensiones. A partir de esta tabla se comenzó con el análisis del estudio en base a los objetivos propuestos al inicio de la investigación y del cual se obtuvieron unos resultados.

### **4.1.PROCEDIMIENTO**

Comenzamos con la búsqueda de información del significado de inclusión, donde encontramos un documento conocido como INDEX, que evalúa el grado de inclusión que posee el profesorado, el cual está realizado en inglés. De este documento, surge en España, una adaptación, creada por Francisca González-Gil, Elena Martín-Pastor, Begoña Orgaz Bazde (2017) profesoras de la Universidad de Salamanca. Esta adaptación es conocida como CEFI-R, un cuestionario está creado para medir el nivel de preparación y formación que tiene el profesorado y los futuros docente con respecto a la enseñanza inclusiva.

El trabajo presente utiliza dicho cuestionario para obtener el principal objetivo marcado, conocer si los estudiantes de cuarto curso de carrera de magisterio y los estudiantes del Máster de educación están preparados para trabajar de forma inclusiva.

Para ello se envió el cuestionario a partir de una aplicación de google, conocida como “formularios google”. Anteriormente a este envío, se buscó información sobre dicha aplicación para obtener la máxima funcionalidad de la aplicación, para así alcanzar una validez lo más cercana a la realidad, ya que sería divulgada con mayor facilidad. Por otro lado, de esta manera se evita pasar los resultados de uno en uno a un archivo Excel, ya que dicha aplicación realizaría todo ese trabajo.

Una vez planteada la encuesta, se le presentó al tutor para que la revisara y corrigiera algún error. Cuando el cuestionario estuvo corregido y preparado para su difusión, se comenzó a enviar por los grupos de clase a través de la aplicación de WhatsApp, donde de esta manera, también se le daba un buen uso a las TICs y así la muestra tenía facilidad para realizarlo.

Cuando la encuesta era finalizada, ésta se acumulaba en un documento drive donde al finalizar todas las encuestas estas se verían todas recogidas en dicho documento.

Después de 3 meses de realización de encuestas, se obtuvo una muestra de 273 encuestados. Estos encuestados pertenecían al curso 4º de las titulaciones: Educación primaria (inglés, E.especial, E.física, música), INEF y máster en educación.

No obstante se observó que realmente no se había conseguido datos de todos los grados que se imparten en la facultad como son Educación infantil y Pedagogía, por lo que se dedujo eliminar los datos obtenidos de INEF. Por tanto los datos obtenidos serían de educación primaria y máster, obteniendo finalmente 252 encuestas completadas.

Una vez almacenadas todas esas encuestas, se comenzó con la realización de la parte de este trabajo que se refiere a la justificación y marco teórico realizado, según el criterio y la rúbrica que poseerá el profesor a la hora de evaluar este proyecto, y siguiendo ese mismo orden.

Cuando se finalizó esta primera parte, se comenzó a pasar las encuesta a una tabla de doble entrada (Anexo 2). De esta manera, se obtendría una tabla, a la cual nos referiremos como “supertabla”, en la que se pueda visualizar todos los valores obtenidos en las encuestas, de los que además estos valores se encuentran divididos en dos variables: sexo y titulación. El resultado es una tabla de frecuencias y porcentajes a lo que se le añadiría una media aritmética.

Cuando finalizamos la realización del marco teórico comenzamos a pasar las encuestas a tablas para proceder a su análisis. Esta “supertabla” se realizó a través del programa Excel del que requirió mucho tiempo. Para construir toda esta tabla se aplicó algunas funciones como por ejemplo Sumar.Si, autosuma, pero sobre todo filtros para obtener los datos que se requerían en ese momento.

Una vez finalizada esta “supertabla”, se produjo a la elaboración del análisis estadístico. Para dicho análisis se utiliza la “supertabla” para recoger aquellos valores que interesan para la investigación. Para ello se realizaron gráficos que obtuvieran dichos valores, de manera que se pudiera observar a simple vista un resumen de esos datos.

Posteriormente estas gráficas fueron realizadas con la ayuda del programa Excel, con el que se pasaban los datos de la “supertabla” a otra tabla de doble entrada y el mismo programa Word iba creando la gráfica.

Por tanto, con la ayuda de la “supertabla” y las gráficas realizadas, se fue elaborando el análisis estadístico de los datos obtenidos en la investigación, los cuales, se utilizaron posteriormente de ayuda para el análisis de los resultados de dicha investigación.

Para finalizar este trabajo se completó con los resultados que se habían obtenidos y con las conclusiones del presente Trabajo Fin de Grado.

## 4.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

*Participación:* la población objeto de estudio ha sido los estudiantes de la facultad de ciencias de la educación, de la cual han participado las titulaciones de: Educación Especial, Educación Física, Música, Inglés y Máster en educación.

*Muestra:* la muestra ha contado de un total de 252 estudiantes de los cuales 90 han sido hombres (36%) y 162 mujeres (64%). A su vez 72 eran de la mención de Educación Física, 110 de la mención de Educación Especial, 17 de la mención de Música, 30 de la mención de Lengua Inglesa y 23 del Máster de Educación.

SEXO	MUJER	HOMBRE	TOTAL
TITULACIÓN			
E. ESPECIAL	88	22	110
E. FÍSICA	24	48	72
INGLÉS	22	8	30
MÚSICA	11	6	17
MÁSTER	17	6	23
TOTAL	162	92	252

Figura 5: Muestra del estudio

*Instrumento:* El instrumento que se ha utilizado se puede observar en el Anexo 1 y se llama Cuestionario desarrollado y validado para evaluar la formación docente en inclusión de profesionales de la educación -CEFI-R- (González-Gil, Martín-Pastor, Orgaz y Poy, 2017). Un cuestionario que tiene la función de obtener una serie de datos sobre la formación del profesorado en el ámbito inclusivo a través de 16 ítems agrupados en cuatro dimensiones: Concepción de diversidad, Metodología, Apoyos y Participación de la comunidad. Cada pregunta tendría cinco valores que serían del 0 al 4. Estos valores significaran: 0=Totalmente en desacuerdo; 1= Poco de acuerdo; 2=De acuerdo; 3= Muy de acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo. Es un instrumento que no mide el grado de inclusión que tiene la persona, si no, la preparación y formación de un futuro docente para trabajar la inclusión en el aula. Por esto, nos hemos basado en un criterio para poder analizar dicha encuesta, siendo:

- Para la primera dimensión, los resultados deben dar un 25% o inferior para poder decir que estos futuros docentes tienen un concepto de inclusión y que son inclusivos. Esta primera dimensión formaría una primera parte para el análisis de la encuesta, ya que en esta dimensión los valores se verían invertidos donde el valor 0 sería muy positivo y el valor 4 negativo
- Mientras que en la segunda, tercera y cuarta dimensión, los resultados deben ser superiores a 75%.

Estos criterios los hemos obtenido de la siguiente forma:

Sabiendo que 0 es el 0% y el 4 es el 100%, el valor medio es 2, correspondiente con el 50%, por lo cual hemos decidido coger un valor intermedio entre el 0 y el 2, es decir el 1, el cual se corresponde con el 25%.

Por el otro lado nuestro criterio ha sido similar, sin embargo, eligiendo el número 3 correspondiente con el 75%.

En base a ello la encuesta se verá dividida en dos partes para su análisis:

- La primera parte estaría formada por la primera dimensión, ya que estos valores serían invertidos, siendo el valor 0 muy positivo y el valor 4 muy negativo. El criterio que vamos a llevar a cabo será 25%.
- La segunda parte estaría formada por la segunda, tercera y cuarta dimensión, donde sus valores son iguales siendo el valor 0 muy negativo y el valor 4 muy positivo. Esto no quiere decir que se analicen de manera conjunta, si no que se va a llevar a cabo el mismo criterio para analizarla, 75%.

Este análisis estadístico se va a realizar de manera deductiva, es decir, se comenzará desde lo más general hasta llegar a lo más específico. Por lo cual iniciaremos este análisis por la ya citada anteriormente “supertabla”.

Como se puede observar en ella, hemos obtenido 252 encuestas realizadas, donde podemos encontrar 162 mujeres y 90 hombres. A su vez 28.6% eran de la mención de Educación Física, 43.5% de la mención de Educación Especial, 6.75% de la mención de Música, 12% de la mención de Lengua Inglesa y 9.13% del Máster de Educación.

La “supertabla” está dividida por las cuatro dimensiones presentadas en los cuestionarios. Comenzaremos por la primera dimensión.

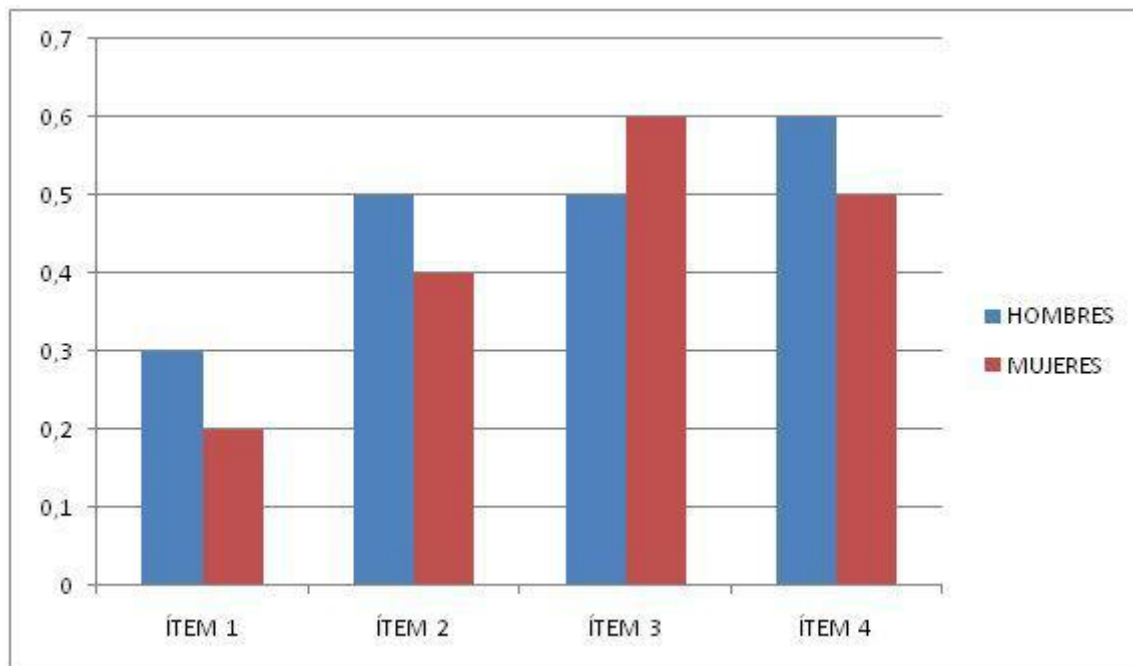
La primera dimensión, como se dijo anteriormente, forma la primera parte de nuestra división para el análisis de la misma. En esta primera dimensión, como se puede observar en la súper tabla, se ha obtenido un media de 0,4 entre mujeres y hombres, siendo el porcentaje total de esta dimensión el 10%.

La segunda parte, como se citó anteriormente, compuesta por la segunda, tercera y cuarta dimensión. La segunda dimensión obtiene una media de 1,75, mientras que las dimensiones tercera y cuarta tienen como media 3,6 y 3,85 respectivamente. Cada una de estas medias corresponde a la media del conjunto de hombres y mujeres. El porcentaje total de la segunda, tercera y cuarta dimensión sería: 43,75%, 90% y 96,5% respectivamente.

Ahora se va a proceder a analizar estas dimensiones en función de las variables sexo y titulación.

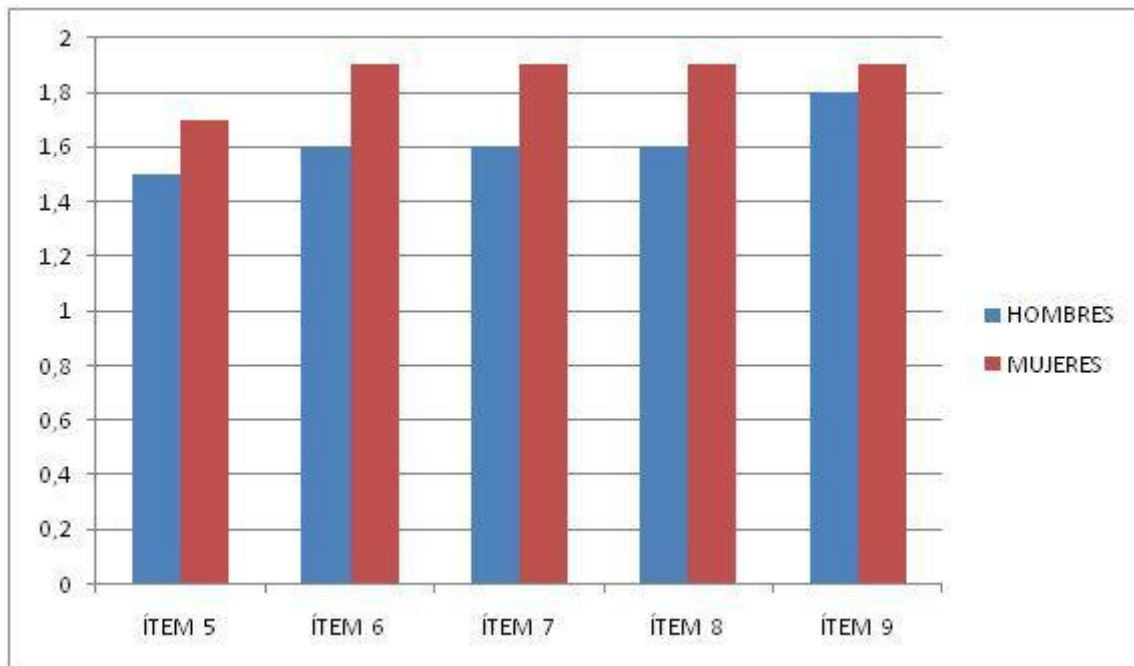
Comenzaremos por la variable Sexo.

## 1º Dimensión “Concepción de la Diversidad”



En el primera dimensión consta de los 4 primeros ítems del cuestionario. En el primer ítem se obtiene una media total de 0,24, siendo esta la media entre hombres (0,31) y mujeres (0,13). En el segundo ítem obtiene una media total de 0,45, siendo hombres (0,5) y mujeres (0,4). Por otro lado, el tercer ítem tiene una media total de 0,55, donde los hombres (0,5) y mujeres (0,6). Por último el cuarto ítem obtiene una media de 0,6 siendo la media de hombres (0,6) y mujeres (0,6).

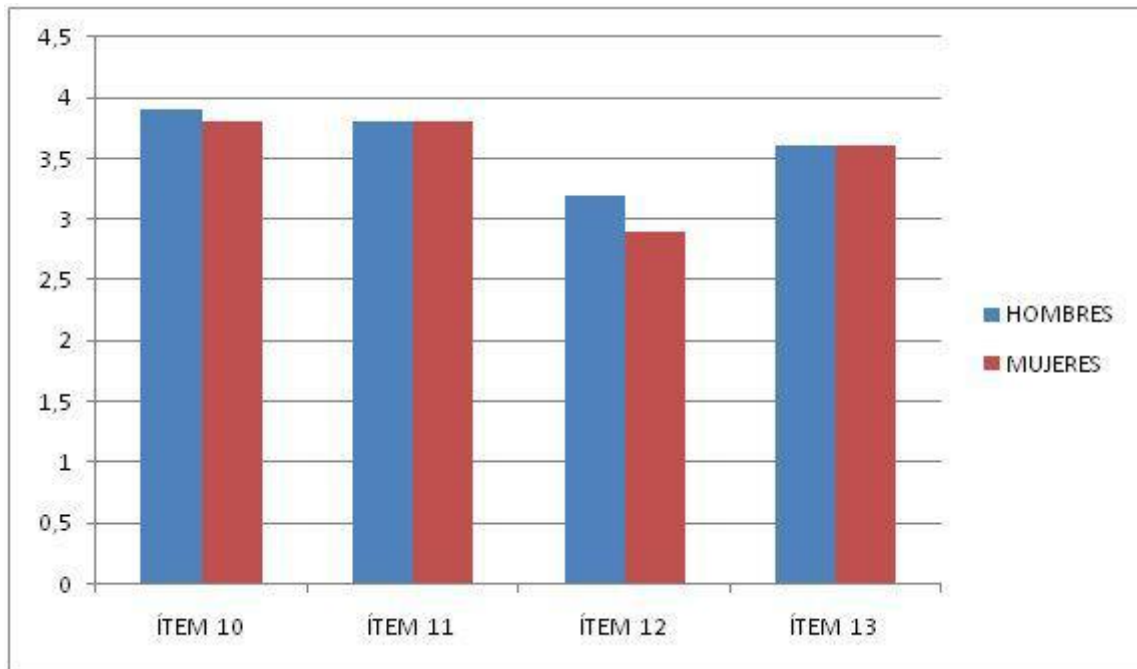
## 2º Dimensión “Metodología”



La segunda dimensión está formada por los ítems 5,6,7,8 y 9. En el quinto ítem se ha obtenido una media de 1,65 donde la media de los hombres sería (1,5) y la de las mujeres (1,8). En el sexto ítem se obtiene una media total de 1,85, siendo la media de hombres (1,7) y la de mujeres (2). En el séptimo ítem se obtiene una media de 1,75, donde la media de los hombres (1,5) y la media de mujeres (2). Por otro lado el octavo ítem tiene com media total 1,85 siendo la media de hombres (1,7) y la de mujeres (2). En el último ítem de esta dimensión (ítem 9) se obtiene una media 1,9 donde la media de hombres (1,8) y la de mujeres (2).

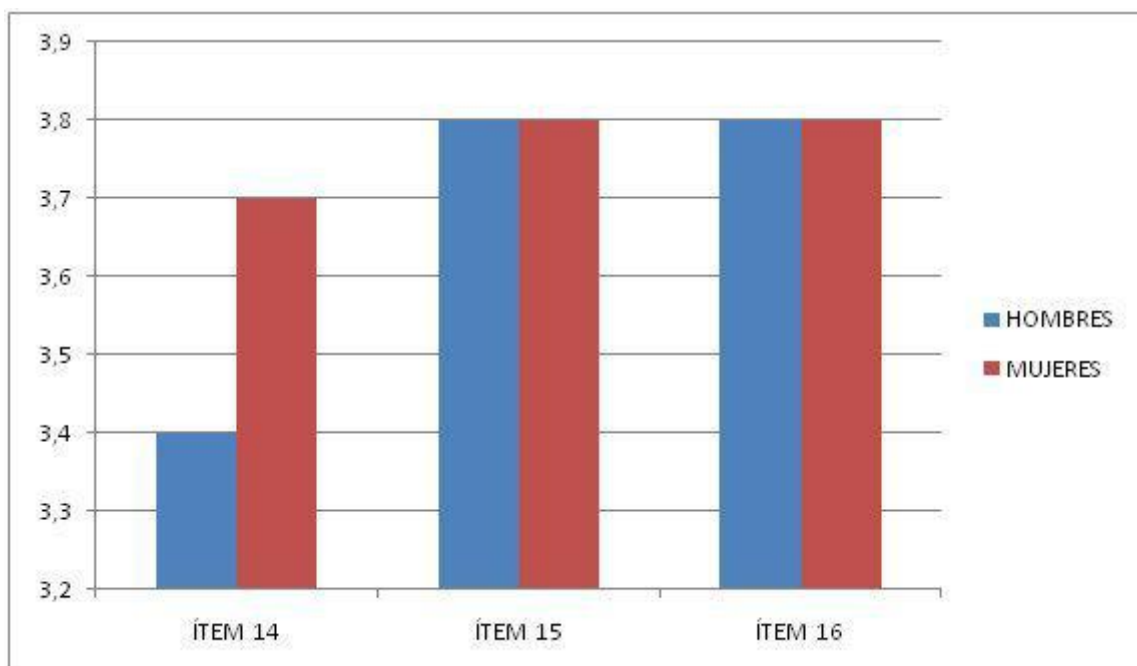


### 3º Dimensión: *Apoyos*



La tercera dimensión está compuesta por los ítems 10,11,12 y 13. En el ítem 10 se obtiene una media de 3,9, donde la media de hombres sería (3,9) y la de mujeres (3,9). El ítem 11 tiene una media de 3,85, siendo la media de hombres (3,8) y la media de mujeres (3,9). En el ítem 12 se ha obtenido una media total de 3,05 donde la media de hombres (3,2) y la de mujeres (2,9). Por último en el ítem 13 la media ha sido de 3,65, siendo la de hombres (3,6) y la de mujeres (3,7).

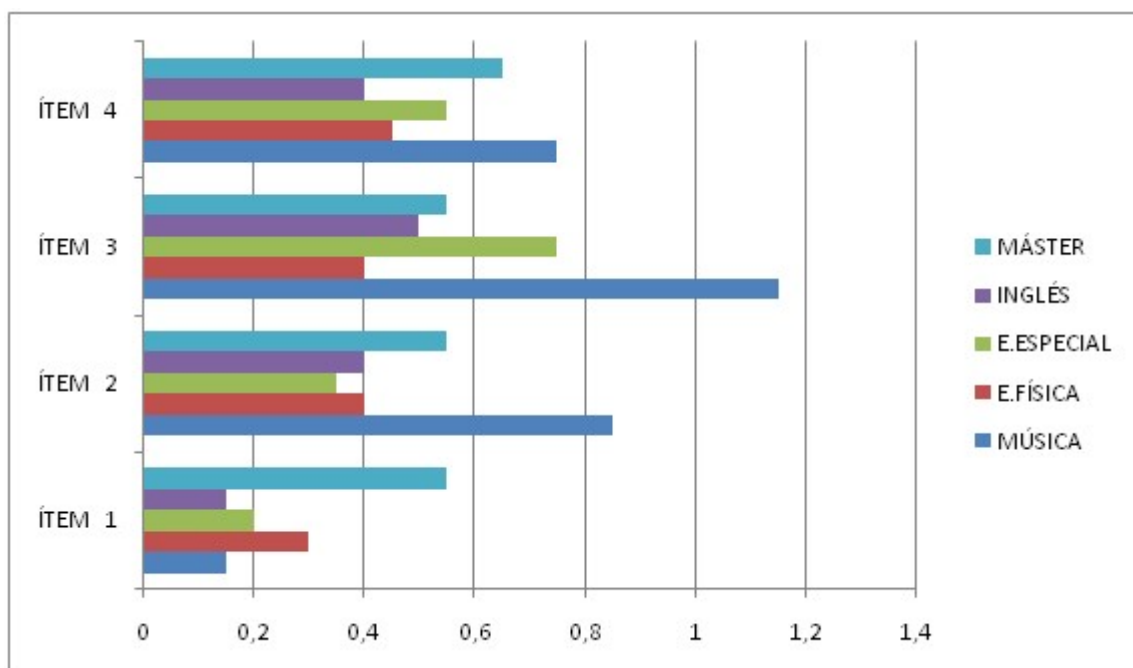
### 4º Dimensión: Participación de la Comunidad



Por último la cuarta dimensión está formada por los tres últimos ítems. El ítem 14 que ha obtenido una media de 3,8 donde la media de hombres sería (3,8) y las mujeres (3,8). En el ítem 15 la media que se ha obtenido ha sido de 3,9 siendo la media de hombres (3,9) y la de mujeres (3,9). Y por último la media que se ha obtenido en el ítem 16 ha sido 3,9, siendo la de hombres (3,9) y la de mujeres (3,9).

Por otro lado, los resultados obtenidos en la variable de titulación han sido los siguientes:

1º Dimensión: *Concepción de la diversidad.*



Como se puede observar en la figura de arriba, se está mostrando las medias de cada titulación que se ha obtenido con respecto a cada pregunta de la primera dimensión, donde encontramos:

En el ítem 1, la media que obtenemos con los formularios obtenidos son:

- Máster 0,55, Inglés 0,15, Educación Especial 0,2, Educación Física 0,3 y Música 0,15.

En el ítem 2, las medias que obtenemos son:

- Máster 0,55, Inglés 0,4, Educación Especial 0,35, Educación Física 0,4 y Música 0,85.

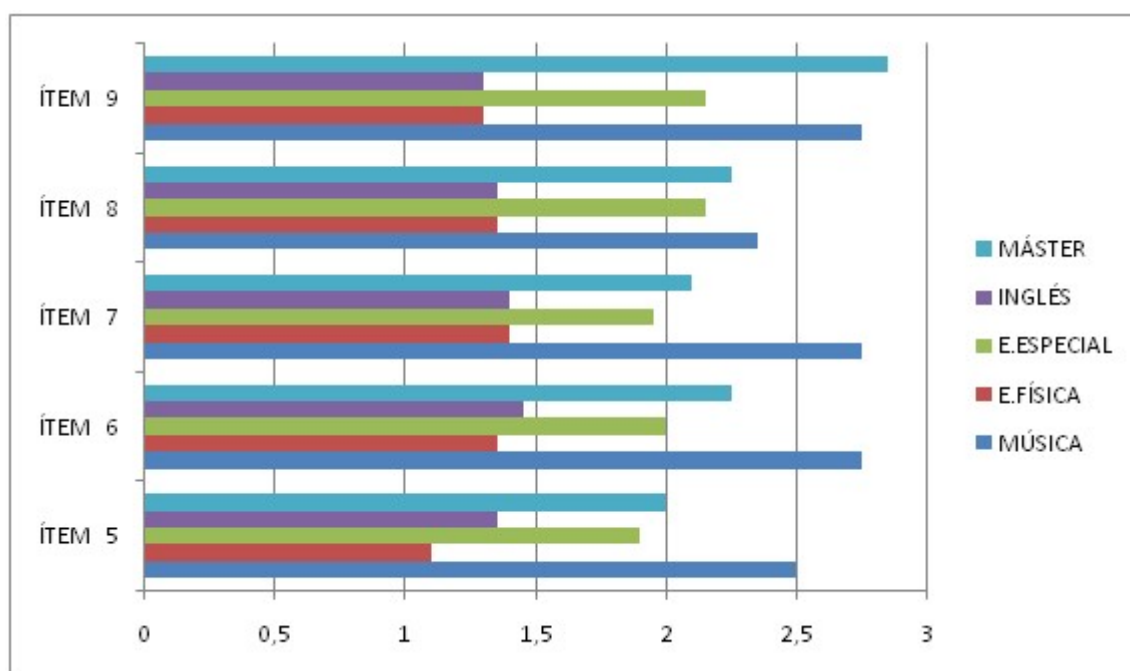
En el ítem 3, las medias obtenidas son:

- Máster 0,55, Inglés 0,5, Educación Especial 0,75, Educación Física 0,4 y Música 1,15.

Por último, en el ítem 4, las medias obtenidas son:

- Máster 0,65, Inglés 0,4, Educación Especial 0,55, Educación Física 0,45 y Música 0,75.

## 2º Dimensión: Metodología



En esta segunda dimensión, las medias que hemos obtenido son:

En el ítem 5, las medias obtenidas son:

- Máster 2, Inglés 1,35, Educación Especial 1,9, Educación Física 1,1 y Música 2,5.

En el ítem 6, las medias obtenidas son:

- Máster 2,25, Inglés 1,45, Educación Especial 2, Educación Física 1,35 y Música 2,75.

En el ítem 7, las medias obtenidas son:

- Máster 2,1, Inglés 1,4, Educación Especial 1,95, Educación Física 1,4 y Música 2,75.

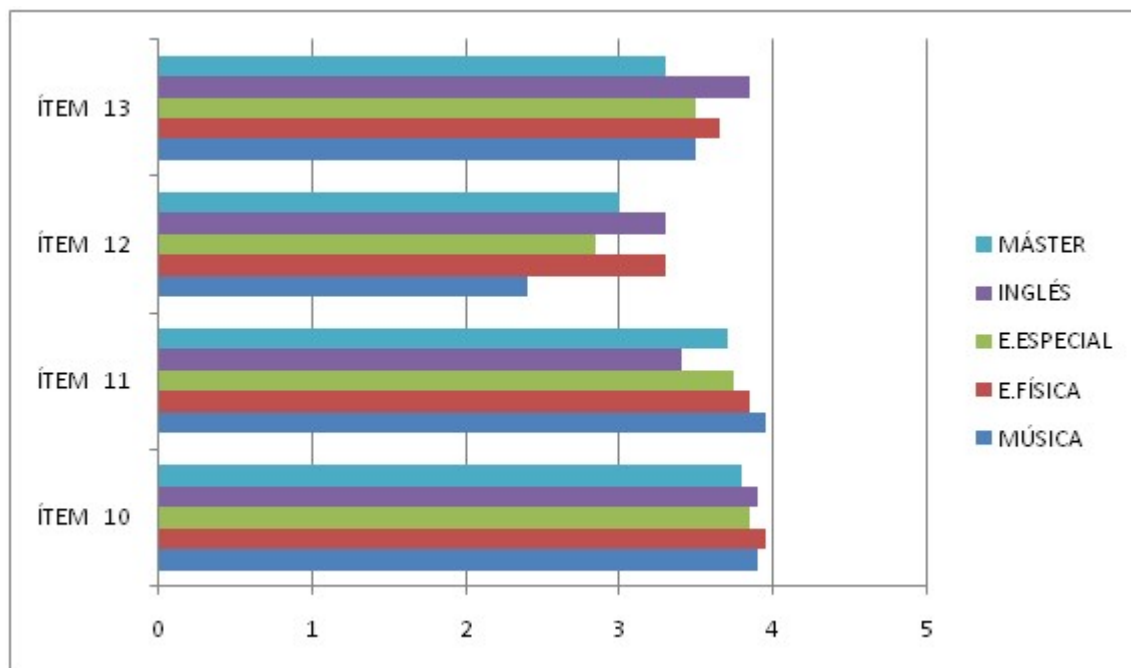
En el ítem 8, las medias obtenidas son:

- Máster 2,25, Inglés 1,35, Educación Especial 2,15, Educación Física 1,35 y Música 2,35.

Por último, en el ítem 9, las medias obtenidas son:

- Máster 2,85 ,Inglés 1,3, Educación Especial 2,15, Educación Física 1,3 y Música 2,75.

3° Dimensión: *Apoyos*



En la tercera dimensión, las medias obtenidas han sido:

En el ítem 10, las medias obtenidas son

- Máster 3,8; Inglés 3,9; Educación Especial 3,85; Educación Física 3,95 y Música 3,9.

En el ítem 11, las medias obtenidas son:

- Máster 3,7; Inglés 3,4; Educación Especial 3,75; Educación Física 3,85 y Música 3,95.

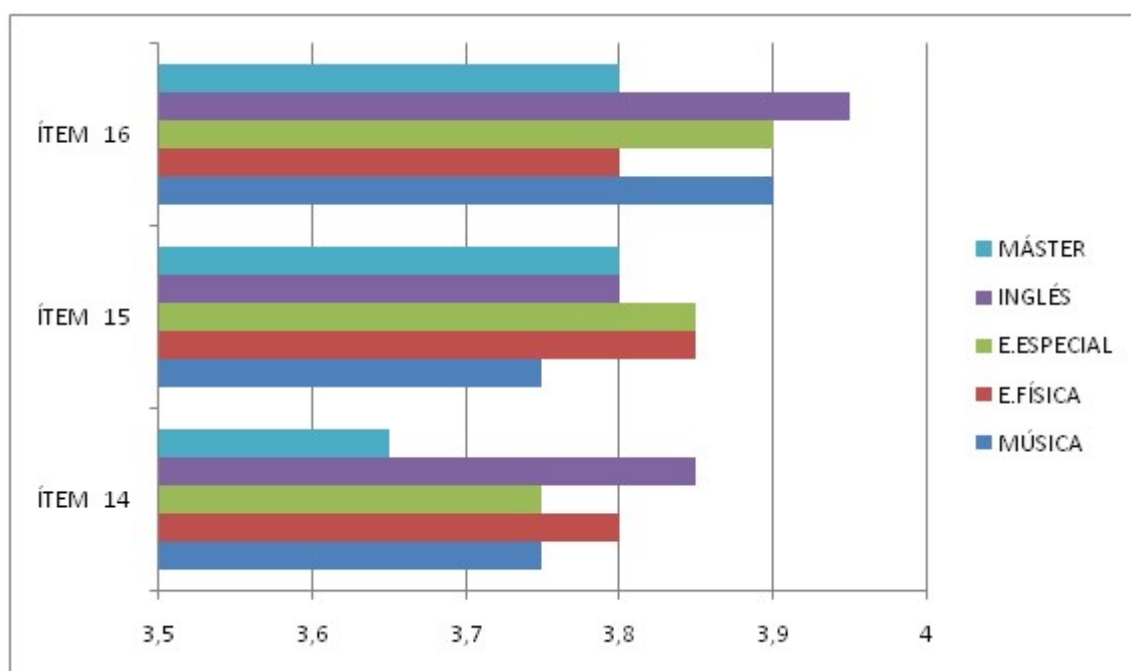
En el ítem 12, las medias obtenidas son:

- Máster 3, Inglés 3,3, Educación Especial 3,85, Educación Física 3,3 y Música 2,4.

Por último, en el ítem 13, las medias obtenidas son:

- Máster 3,3, Inglés 3,85, Educación Especial 3,5, Educación Física 3,65 y Música 3,5.

#### 4º Dimensión: *Participación de la Comunidad*



En la cuarta dimensión, los resultados obtenidos han sido:

En el ítem 14, las medias obtenidas son:

- Máster 3,65, Inglés 3,85, Educación Especial 3,75, Educación Física 3,8 y Música 3,75.

En el ítem 15, las medias obtenidas son:

- Máster 3,8, Inglés 3,8, Educación Especial 3,85, Educación Física 3,85 y Música 3,75.

Por último, en el ítem 16, las medias obtenidas son:

- Máster 3,8, Inglés 3,95, Educación Especial 3,9, Educación Física 3,8 y Música 3,9.

Este conjunto de datos presentado anteriormente, han sido los resultados de todas las encuestas realizadas. Estos se pueden encontrar también en la “supertabla” (Anexo 2).

## 5.RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

Una vez obtenido el análisis estadístico, se procederá a observar los resultados que hemos obtenido en dicha investigación.

Este análisis se va a realizar con la intencionalidad de obtener una respuesta en base a los objetivos marcados en el principio de este proyecto. Estos son:

- “Conocer la formación que tiene los estudiantes de educación para trabajar la inclusión”
- “Conocer las distintas diferencias que se pueden encontrar en las diferentes titulaciones en cuanto a su percepción de inclusión”
- “Identificar el grado de afectividad sobre la inclusión en hombre y mujeres”

De manera general a partir de los datos obtenidos, se puede observar que la mención más participativa es Música, aunque sus encuestados sean en menor número a otras menciones, esta mención se compone de un total aproximado de 25 estudiantes por lo que la gran mayoría contestaron a dicha encuesta. A la mención de Música le sigue Inglés, Educación Especial, Educación Física y por último Máster.

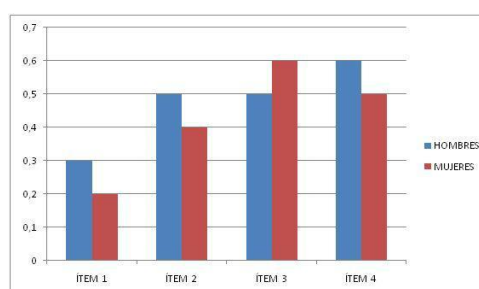
A continuación comenzaremos con el análisis en función de los objetivos propuestos:

### 5.1 “Identificar el grado de afectividad sobre la inclusión en hombre y mujeres”

Para la obtención de los resultados en base a este objetivo, se analizará las dimensiones en función de la variable sexo.

1º Dimensión: *Concepción de la Diversidad.*

Si observamos el gráfico de la dimensión 1 en el análisis estadístico, el cual podemos ver



reflejado en el margen derecho, podemos ver las medias de los hombres y de las mujeres de cada ítems de la primera dimensión. En esta primera dimensión las medias totales de hombres fue 0.5 y la media total de mujeres 0.4, lo que indica que el hombre es 0.1 más inclusivo que la mujer. Para analizarlo de manera más detallada procederemos al análisis de casa ítems.

En el ítems 1, se puede observar que los hombres obtienen una media superior a la de las mujeres (siendo esta hombres: 0,3 y mujeres 0,2) lo cual significa que los hombres encuentran mayores inconvenientes a la hora de enfrentarse a una clase que tenga algún alumno NEAE.

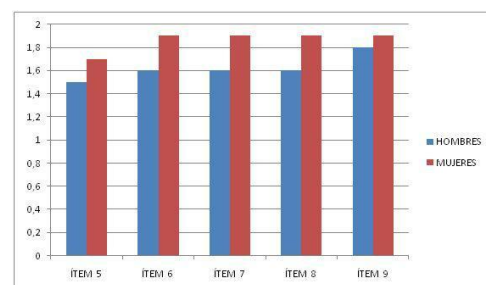
En el ítems 2, observamos que los hombres obtienen una media de 0.5, mientras que las mujeres 0.4, viéndose que los hombres piensan que los alumnos con NEAE pueden interrumpir en clase, pero siempre teniendo en cuenta que se trata de un 0.4 sobre 4, lo cual significa que obtienen una puntuación muy positiva con respecto a la inclusión de estos niños en sus clases.

En el ítems 3 podemos ver que el valor más significativo es de de las mujeres, que es 0.6, mientras que el de los hombres es 0.5, significando esto que ambos piensan que estos alumnos pueden seguir el currículo día a día.

Por último, el ítems 4, nos pregunta si preocupa a los encuestado que su carga de trabajo aumente en caso de haber algún alumno en su clase con necesidades específicas, observándose que tanto hombres como mujeres poseen un 0.6, lo cual significa que no le dan importancia a este hecho.

## 2º Dimensión: *Metodología*

En esta segunda dimensión encontramos los ítems de metodología. Como podemos observar en la gráfica de la dimensión 2 del análisis estadístico, se obtuvo una media de total de hombres de 1.7 y una media total de mujeres de



1.8, lo que nos indica que las mujeres, a diferencia de la dimensión anterior, son 0.1 más inclusivas que los hombres. A continuación procedemos al análisis más detallado.

En el quinto ítems se pretende saber si saben cómo enseñar a cada uno de sus alumnos de manera diferente en función de sus características individuales, observando que la puntuación obtenida por las mujeres es aproximadamente de un 1.8, mientras que la de los hombres es un 1.5.

En el sexto ítems se quiere saber si los encuestados son capaces de elaborar unidades didácticas en las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes, al igual que el anterior ítems (el quinto), observamos que obtenemos unos valores muy bajos por parte de los encuestados, lo que nos lleva a pensar que su formación es mediocre para este tipo de enseñanza. Obteniendo los hombres una puntuación media de 1,7 y las mujeres 2. Por lo cual, se puede observar que las mujeres, al igual que en el anterior ítem, están un poco más preparadas para trabajar la inclusión.

En el séptimo ítems, se quiere saber si los encuestados saben cómo adaptar su forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de sus alumnos, donde comprobamos que las mujeres obtienen un valor de 2, mientras que los hombres un 1.5. Esto significa que su formación no es satisfactoria para la enseñanza inclusiva, estando las mujeres más preparadas.

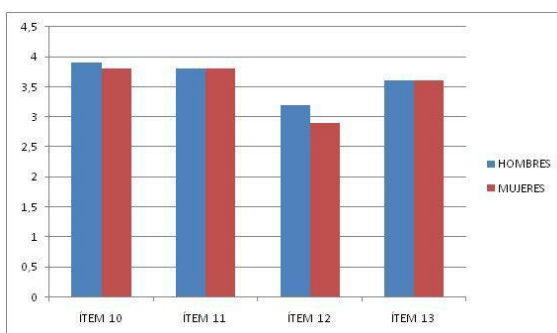
Tanto en el ítems 8 y 9 podemos encontrar unos valores bastantes parecidos. Con el ítems 8, queremos saber si los encuestados sabrían manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de sus alumnos obteniendo unas medias de 1.7 los hombres y 2 las mujeres; y en el ítems 9, se intenta saber si son capaces de adaptar sus técnicas de comunicación para asegurarse de que todos los alumnos puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria, tomando como resultado la media de los hombre de 1.8 y la de las mujeres 2. Al igual que en los anteriores ítems obtenemos unos valores bajos, lo que nos indica que no están cualificados para realizar este tipo de enseñanza y que es el sexo femenino el que obtiene una media un poco más alta con respecto al sexo masculino.

En conjunto en esta dimensión sacamos como conclusión que en todos los ítems que la forman, las mujeres obtienen datos más positivos que los hombres, lo cual indicaría que están más capacitadas para poder ejercer la inclusión en sus aulas.



### 3º Dimensión: *Apoyos*

En la tercera dimensión del análisis estadístico podemos observar que tanto la media total de los hombres como la de las mujeres es 3.6, lo que indica que esta dimensión los dos sexos tienen el mismo grado de afectividad. Esta dimensión trata



de los apoyos que pueden recibir los tutores dentro de sus aulas, donde vemos:

En el ítem 10, propone una supuesta planificación conjunta entre tutor y profesor de apoyo, los encuestados, tanto mujeres como hombres, han obtenido los mismos resultados, 3.9, lo que significa que están muy de acuerdo con que los profesores de apoyo ayudan a planificar junto a los tutores.

En el ítem 11, pregunta sobre una incorporación del profesor de apoyo en el aula, las mujeres han obtenido un resultado de un 3.9, mientras que los hombres un 3.8. Esto significa que están muy de acuerdo con que los profesores de apoyo se incorporen al aula facilitando así el trabajo y la inclusión de los alumnos, obteniendo las mujeres una media un poco más alta que los hombres solo por un 0.1 más.

El ítem 12 dice que si la función del profesor de apoyo es trabajar con todos el alumnado del aula, esta cuestión ha tenido unos resultados más bajos que los demás ítems de esta dimensión, donde las mujeres han obtenido un 2.9 y los hombres un 3.2. Están menos de acuerdo con respecto a los otros ítems realizados, pero también tienen unos valores bastante altos, obteniendo en este ítem los hombres una media superior a la media de las mujeres.

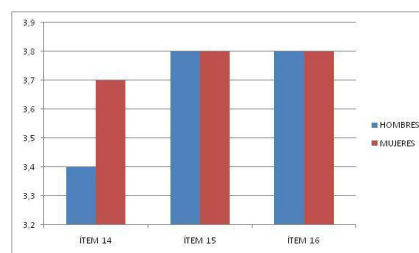
Por último, el ítem 13 nos decía que si el profesor de apoyo su lugar en el centro era dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores, donde los encuestados han contestado con

una puntuación de 3.6 los hombres y 3.7 las mujeres, presentando una gran conformidad con esta idea y siendo la media de las mujeres un 0.1 más alta que la de los hombres.

En conclusión, los futuros docentes encuestados están muy de acuerdo con la ayuda del profesorado de apoyo en el aula, observándose una pequeña diferencia en el ítems 12. Realizando una media de los resultados obtenidos en estos ítems, los hombres obtienen una media de 3.625, mientras que las mujeres un 3.6, por lo que se observa que los hombres están 0,025 más de acuerdo que las mujeres.

#### 4º Dimensión: *Participación de la comunidad*

En esta última dimensión se hablará de la participación que tendrá la comunidad en la escuela. Como se puede observar en la gráfica de la cuarta dimensión de la variable sexo del análisis estadístico,



la cual se puede observar en el margen derecho, las medias totales de los hombres es 3.9, mientras que la de las mujeres es 3.8, lo que indica que en esta dimensión los hombres son más inclusivos que las mujeres por 0.1.

Los ítems son los siguientes:

El ítems 14, nos dice que el proyecto educativo debería ser revisado por distintos agentes de la comunidad educativa, en la cual los encuestados masculinos han respondido un 3.8 de media al igual que las mujeres, siendo esta sobre 4, lo que sería una gran valoración.

Y tanto el ítems 15, que nos habla de una relación estrecha entre profesorado y demás agentes educativos, como el ítems 16, que dice que el centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio, han obtenido un 3.9 de media sobre 4.

En conclusión en esta dimensión los encuestados presentan una gran conformidad con estos ítems, obteniendo tanto hombres como mujeres los mismos resultados. Lo cual significa que piensan que los profesores deberían tener en cuenta a todos los agentes que tengan lugar en

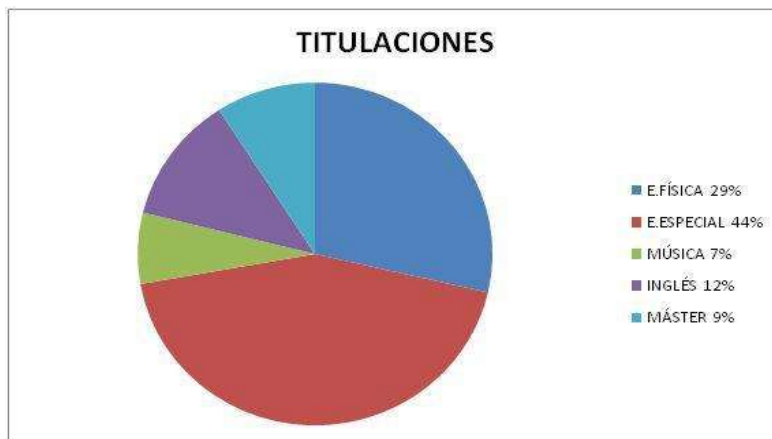
un centro para realizar su proyecto educativo, como del uso que se le puede dar a las infraestructuras cercanas al pueblo para la realización del proyecto educativo.

Para finalizar, teniendo en cuenta la comparación de las medias obtenidas de hombres y mujeres diremos que los hombres son más afectivos por 0.1 que las mujeres, por lo que este dato daría resultado al objetivo de este epígrafe.

## 5.2“Conocer las distintas diferencias que se pueden encontrar en las diferentes titulaciones en cuanto a su percepción de inclusión”

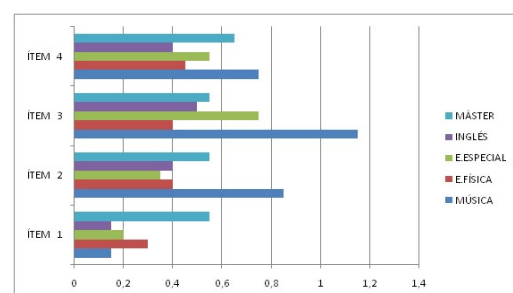
Para la obtención de los resultados en base a este objetivo, se analizará las dimensiones en función de la variable titulación.

En la siguiente gráfica se muestra los porcentajes de las titulaciones que han contestado a este cuestionario.



### 1º Dimensión: *Concepción de la diversidad*

Como se puede observar en la gráfica de la 1º dimensión según la variable titulación del



análisis estadístico, la cual se puede ver reflejada aquí en el margen derecho, se está mostrando las medias de cada titulación que se han obtenido con respecto a cada pregunta

De manera general las medias obtenidas en esta dimensión son Música 0.72, Educación Especial 0.46, Educación Física 0.39, Inglés 0.36 y Máster 0.6. Lo que indica que de manera general es Inglés la titulación más inclusiva.

En el primer ítem, en basa a los resultados que obtuvimos en el análisis estadístico, podemos ver que la titulación que más resalta es la Máster con una media de 0.55 y la más baja es Inglés y Música con 0.15, lo que nos indica que estas dos últimas titulaciones son más inclusivas puesto que esta dimensión el valor 0 significa positivo y el valor 4 negativo.

En el segundo ítem podemos observar que hay dos titulaciones que se encuentran igualadas, siendo estas medias de 0.4. La media más alta es la titulación de Música con 0.85 y la más baja la de Educación Especial, por lo que la titulación más inclusiva en este ítems es Educación Especial.

En cuanto al tercer ítem los que más resalta es Música con 1.15 y la más baja Educación Física con una media de 0.4, lo que indica que la titulación más inclusiva es Educación Física.

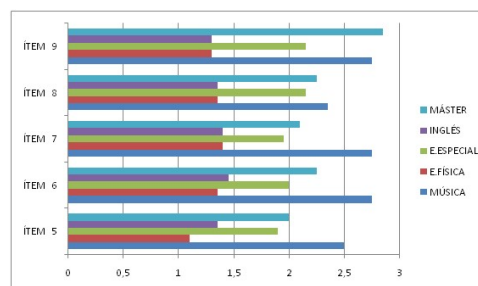
Por último, el cuarto ítem podemos ver que la titulación que más resalta es la de Música con una media de 0.75 y la más baja es Inglés con 0.4, por lo que nos indica que en este ítems la titulación más inclusiva es Inglés.

En conclusión de esta dimensión, cada titulación resalta en algún ítems por lo que todas son inclusivas.

## 2º Dimensión: Metodología

Como vimos en la segunda dimensión en la variable de titulación del análisis estadístico, se mostraba las medias de cada titulación que se ha obtenido por cada pregunta.

De manera general las medias que hemos



obtenidos han sido Música 2.62, Educación Especial 2.03, Educación Física 1.3, Inglés 1.1 y Máster 2.29. Por lo que es Música la titulación más inclusiva en esta dimensión.

En ella se observaba que el ítem 5, que trataba sobre si el encuestado sabía enseñar a cada uno de sus alumnos de manera diferente según sus características, la titulación que más destaca es Música con una media de 2.5. y la más baja Educación Física con 1.1, por lo que la titulación de Música es la que más preparada está para trabajar con sus alumnos en función de sus características.

En cuanto al ítem 6, trataba sobre la elaboración de unidad didácticas y clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes, la media más alta obtenida es la de música con 2.75 y la más baja es Educación Física con 1.35, por lo que en este ítems vuelve ser Música a titulación que más preparada está para elaborar unidades didácticas y Educación Física la que menos preparada está.

Por otro lado en el ítems 7, cuestionaba la manera de adaptar la forma de evaluar las necesidades individuales de cada uno de los alumnos, donde la media más alta vuelve a ser Música con 2.75 y la más baja Educación Física e Inglés con 1.4. Lo que significa que Música está preparada para adaptar la manera de evaluar las necesidades de sus alumnos y las titulaciones que menos preparadas están son Educación Física e Inglés.

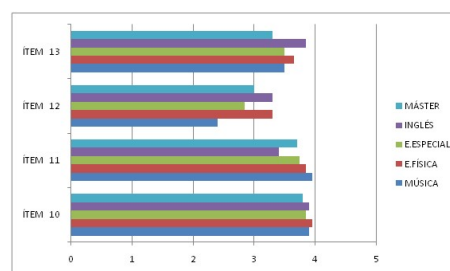
En el ítem 8, trataba sobre cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de los alumnos, en ella, se obtuvo una media de 2.35 en la titulación de Música, siendo esta la más alta de nuevo y la más baja las titulaciones de Educación Física e Inglés con 1.35. Lo que nos vuelve a indicar que es Música la titulación que más preparada está para manejar los materiales didácticos.

Y por último el ítem 9, trataba sobre la capacidad de adaptar las técnicas de comunicación para asegurar que todos los alumnos puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria, donde se obtuvo una media de 2.85 en Máster, siendo ésta la más alta y la más baja sería de nuevo Inglés y Educación Física con un 1.3. Lo que nos indica que es Máster la titulación que más capacitada está para comunicarse con todo el alumnado.

Como conclusión de esta dimensión podemos que decir observando que en la figura a simple vista ninguna media de las titulaciones llegar al valor 3, lo que nos muestra que los encuestados no se sienten 100% cualificados para trabajar con un alumnado NEAE, ya que se ve que ninguna titulación ha respondido favorable a este ítem.

### 3º Dimensión: *Apoyos*

Como podemos observar en el análisis estadístico en la tercera dimensión de la variable titulación, observamos los ítems relacionados con la dimensión de apoyos.



De manera general esta dimensión obtiene las siguientes medias: Música 3.44, Educación Especial 3.5, Educación Física 3.7, Inglés 3.6 y Máster 3.45. En esta dimensión la titulación que más es inclusiva es Educación Física.

Comenzaremos con el ítem 10, que trata sobre la planificación conjunta entre tutor y profesor de apoyo facilitaría la proporción de apoyos en el aula. Los encuestados en este ítem dan una gran valoración, siendo las medias en todas las titulaciones más altas del 3.5, por lo tanto viéndose muy igualadas en todas las titulaciones. La media más alta es Educación Física con 3.95 y la más baja la titulación de Máster con 3.8. Lo que indica que todas las menciones son generosas en la planificación conjunto entre tutor y profesor de apoyo.

El siguiente ítem a analizar es el 11, basado en la incorporación del profesor de apoyo al aula y desde ahí dar los apoyos necesarios a los alumnos que lo necesiten, en vez de hacerlo en el aula de apoyo. En este ítem, al igual que en el anterior los datos obtenidos son muy altos, pero pueden observarse mayor diferencia entre las distintas titulaciones encuestados, encontrados los valores más altos en la titulación de Música con 3.95 y la más baja Inglés con 3.4.

Ítems 12, nos dice si la función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado del aula. Este es el que obtiene menores puntuación, siendo también bastante alta. De aquí podemos decir que se muestran de acuerdo con que el profesor de apoyo ayude a todo el alumnado del aula, siendo los de la titulación de Música los que obtienen los valores más bajos con 2.4 y los de Educación Especial los más altos con 3.85.

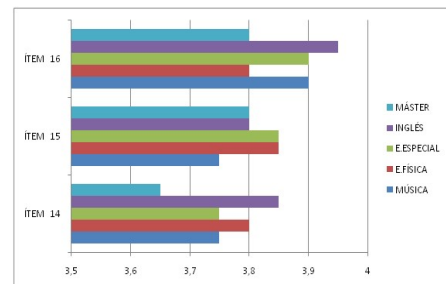
En el ítem 13, el cual nos habla sobre la consideración del lugar que le corresponde al profesor de apoyo, si es o no dentro del aula ordinaria con los profesores. Viendo los resultados obtenidos, podemos decir que prácticamente todos los encuestados de las distintas titulaciones están de acuerdo con el aporte de ayuda que puede dar el profesor de apoyo en el aula ordinaria, viéndose que los más “reacios” a esta ayuda son los del Máster de educación con 3.3 y los que más de acuerdo están son los de la titulación de Inglés con 3.85.

Como conclusión en esta dimensión con respecto la variable de titulación, podemos observar que los encuestados no presentan demasiadas discrepancias entre ellos con respecto a sus

titulaciones, obteniendo unos datos muy altos. El ítem que menores valores ha obtenido ha sido el 12, siendo también en el que más han discrepado con respecto a las titulaciones, es decir, es en el que más diferencias podemos encontrar entre titulaciones.

#### 4º Dimensión: *Participación de la Comunidad.*

En cuanto a la última dimensión, si observamos la cuarta dimensión de la variable titulación del análisis estadístico, se refleja los datos obtenidos en la participación de la comunidad.



En esta dimensión de manera general las medias obtenidas han sido: Música 3.8, Educación Especial 3.7, Educación Física 3.8, Inglés 3.86 y Máster 3.75. Lo que obtenemos que vuelve ser Inglés la titulación más inclusiva.

El ítem 14, nos habla sobre si el proyecto educativo debería ser revisado por distintos agentes de la comunidad educativa. En este ítems los encuestados han tenido unos resultados muy similares, estando todos cercanos al 4, siendo los más bajos los de Máster con 3.65. Y el más alto el de Inglés, con un 3.85. Se podría decir que las titulaciones no influyen en el pensamiento de estos encuestados, ya que la gran mayoría ha dado los mismos resultados.

En el ítems 15, encontramos la afirmación de que es fundamental que haya una relación estrecha entre el profesorado y el resto de los agentes educativos, donde los encuestados han obtenido unos resultados muy altos, siendo los más bajos los de Música con 3.75, y los más altos los de Educación Especial y Educación Física con 3.85. En este ítems al igual que en anterior tampoco se ven muchas diferencias a pesar de las titulaciones, encontrándose todos los encuestados muy de acuerdo con el ítem.

Por último el ítem 16, nos habla de que el centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio. Aquí apreciamos el valor más alto de la gráfica, siendo Inglés y Educación Especial con 3.95 y los más bajos Educación Física con un 3.8, por lo que los encuestados presentan gran conformidad con dicho ítems.

Para finalizar con esta última dimensión, podemos decir que esta gráfica ha obtenido unos resultados muy similares entre todas las titulaciones, encontrándose entre el 3.75 y el 3.95, lo que significa que todos los encuestados están muy de acuerdo con este tipo de participación de la comunidad y el uso de sus infraestructuras.

Como conclusión, podemos decir que los resultados conforme al objetivo “*Conocer las distintas diferencias que se pueden encontrar en las diferentes titulaciones en cuanto a su percepción de inclusión*” han sido muy favorables, destacando la titulación de Inglés que según los datos es la titulación más inclusiva y la que más resultados favorables obtiene.

### **5.3“Conocer la formación que tiene los estudiantes de educación para trabajar la inclusión”**

Para analizar este objetivo nos basaremos en nuestro criterio citada ya en el apartado de instrumento.

En la primera dimensión se obtiene un porcentaje de 10%. Esta primera dimensión formaba parte de la primera parte del análisis, lo que significa que los valores se veían invertidos donde el valor 0 significaba positivo y el valor 4 significaba negativo. Para esta primera parte el criterio establecido era del 25%, por lo que esta primera dimensión estaría dentro de este criterio lo que significa que los encuestados son personas inclusivas y que no les importaría tener alumnos NEAE en su aula ordinaria. Para concluir con esta dimensión, obtenemos como conclusión que por lo general todos los encuestados están bastante en desacuerdo en lo propuesto de los ítems, lo que significa que muestran una gran efectividad ante este tipo de alumnado, lo cual es muy favorable para una posible enseñanza inclusiva.

La segunda parte del análisis la formaban las dimensiones 2, 3 y 4. En esta parte los valores no se encontraban los valores invertidos, por lo que el valor 0 significaba negativo y el valor 4 significaba positivo. Por otro lado para esta parte el criterio elaborado sería de 75%. Comenzaremos por la dimensión 2.

En la dimensión 2 se observa que se ha obtenido un porcentaje de 43.75%, lo que significa que bajo nuestro criterio esta dimensión no superara el 75% lo que indica que no supera el porcentaje y que por lo tanto la metodología no se está llevando bien a cabo.

En la tercera dimensión y cuarta dimensión se obtienen unos porcentajes de 90% y 96.5% respectivamente, lo que indica que supera el 75% de nuestro criterio. Esto significa que los encuestados quieren y apoyan la idea de tener un profesor de apoyo en el aula ordinaria, de



que cuyo profesor coordine con el tutor y de que la comunidad y el entorno es favorable para el alumno con NEAE si este se organiza bien.

Por tanto podemos observar que dichos encuestados son inclusivos y que quieren formar parte de la inclusión pero, como podemos observar en la dimensión 2 no están preparados para trabajar con ella, ya que no se le está formando para ello.

## **6.CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES**

Como conclusiones obtenemos que el objetivo que dio inicio a este trabajo era la formación que están recibiendo los estudiantes de cuarto curso de la facultad de ciencias de la educación y los estudiantes de Máster de la Universidad de Sevilla, dando como resultado datos que son desfavorables, ya que según nos señala la encuesta formulada, estos futuros docentes están bastante concienciados para afrontar la inclusión en clase, como nos marca la dimensión 1, 3 y 4, pero sin embargo, no se ven cualificados para poder llevarla a cabo con éxito en las aulas ordinarias, tal y como nos indica la dimensión 2. De esto se podría extraer que los alumnos de educación primaria y máster, están bastante concienciados para actuar conforme la inclusión, pero para ello tendrían que recibir una formación básica para poder llevarla a cabo. Esto alomejor se podría cambiar si las facultades de educación introdujeran una asignatura en el grado de educación y máster que tratase sobre cómo llevar a cabo la inclusión, a lo mejor de esta manera los docentes no podrían decir que no se le ha formado para trabajar con ella, si no que si no la trabajan es porque no les apetece o no va con ellos ese tipo de metodología.

Contrastando estos datos con otros estudios realizados recientemente, “Aula Abierta”, hemos observado que los resultados son similares a los que estas investigadoras obtuvieron, donde los futuros docentes entrevistados en su estudio, tampoco se veían preparados en la práctica educativa diaria como: elaborar unidades didácticas, adaptar los materiales didácticos,...

En nuestra opinión al inicio de este trabajo pensábamos que la titulación más formada para la inclusión sería Educación Especial cosa que no ha sido. Uno de los por qué de que la titulación de Educación Especial no haya sido la más inclusiva pensamos que ha sido por el mayor número de entrevistados de esta dimensión, por lo cual la diversidad de respuestas ha sido más amplia.

Por otro lado, del objetivo sobre el grado de afectividad dependiendo del sexo, hemos podido comprobar que los hombres presentan, en gran parte, mayor predisposición hacia la inclusión, aunque según los datos las diferencias son mínimas. Al comenzar con esta investigación, pensábamos que los datos que fuésemos a obtener con respecto a este objetivo serían bastante más diferenciados entre mujeres y hombres, siendo las mujeres más inclusivas. Teniendo constancia de los datos obtenidos estamos de acuerdo con ello y nos agrada que hayan estos resultados, ya que esto nos demuestra que el sexo no interviene de manera significativa en la educación inclusiva. Teniendo en cuenta otro estudio realizado por Álvarez & Buenestado

(2014) en la Reviste Complutense de Educación encontramos unos resultados similares a esta investigación, pero sin embargo ese estudio obtuvo una media ligeramente más elevada en las mujeres que en los hombres.

Por último en cuanto al objetivo de conocer las distintas diferencias que se pueden encontrar en las diferentes titulaciones en cuanto a su percepción de inclusión, no encontramos que es la titulación de inglés la mención más inclusiva. Aunque la titulación de inglés obtenga mayor resultado, el resto de titulaciones también obtienen resultados muy satisfactorios. En nuestra opinión al inicio de este trabajo pensábamos que la titulación de Educación Especial sería la más inclusiva, pero estamos de acuerdo a estos resultados.

Nos hemos encontrado con alguna limitación como ha podido ser que no sabíamos utilizar el SPSS o que al principio el Excel no lo manejábamos muy bien y tuvimos que pedir ayudar, pero al final el resultado ha merecido la pena. Nos hemos implicado muchas horas, de las cuales, hemos aprendido a trabajar en grupo de manera cooperativa, en buscar información y contrastarla, citar autores de manera correcta, pero sobretodo, a trabajar en equipo y a respetar las diversas opiniones que teníamos distintas sobre distintos aspecto.

Ha sido un trabajo duro pero, ha merecido la pena.

## 7.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Ainscow, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos*. España: Narcea.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change. *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.

Ainscow, M., Both, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.

Alonso, M. & Aguilera, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de educación*, 358, 450-470.

Álvarez Castillo, J.L., & Buenestado Fernández, M. (2014). Predictores de las aptitudes hacia la inclusión de alumnado con Necesidades Educativas Especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 3(26), 627-645.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.(INDEX FOR INCLUSION) Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UK: LEA

Calvo, G.(2009) “Inclusión y formación de maestros”. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7(4), 78-94.

Durán Gisbert, D. & Ginés Ginés, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-170.

Echeita, G. (2004). ¿ Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2).

Escudero, J. M. (1999).*Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.

Forteza, D. (2011): Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 127-144.

García-Cano, M, Buenestado, M, Gutiérrez, P, López González, M & Naranjo De Arcos, A. (2017). *Apuntes para la Inclusión en la Comunidad Universitaria*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

González, M. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva*, 6(2), 144-159.

González-Gil, F., & Martín-Pastor, E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (9), 11-28.

González-Gil, F., Martín-Pastor, M. & Orgaz, B. (2017). *¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación*. España: Universidad de Salamanca.

Guajardo Ramos, E. (2017). La Integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe.*Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15-23.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: educación inclusiva. *Estudios Pedagógicos*, (1), 287-297.

Leiva, J. J. (2014). De la integración a la inclusión: evolución y cambio de la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(3), 1-27.

Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en Educación.

Ley General de Educación, de 4 de agosto de 1970 (BOE 187,6-8-1970LOS). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley Orgánica 1/1990 de octubre (BOE 20)

López Melero, M. (2014). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, (21), 37-54.

López, M., Echeita, G. & Martín, E. (2017). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 156-176

Martínez Peñafiel, F., González Torres, J.A & Batanero Fernández, J.M (2014). *Evaluación e intervención didáctica. Atención a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Moriña, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial. *Revista de Educación*, (327), 395-416.

Paraíso Gallardo, R. (2017). Docentes para la inclusión: el sistema y sus muros. Recuperado de: <https://ined21.com/docentes-para-la-inclusion/>

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29.

Sarrionandia, G. (2015). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, (19), 8-24.

Soriano, V. (2011). *La educación inclusiva en Europa*. Recuperado de: [https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/articulos/inclusion/LA\\_EDUCACION%20INCLUSIVA\\_EN\\_EUROPA.pdf](https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/articulos/inclusion/LA_EDUCACION%20INCLUSIVA_EN_EUROPA.pdf)

Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea

Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.

Suriá Martínez, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23, (3), 96-109.

Torres, J. (2010). *La Justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

UDS Estatal de Educación. (2009). *Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*. Madrid :Cuadernos de buenas prácticas FEAPS

UNESCO. (2017). *La educación transforma vidas*. París:UNESCO

Universidad Internacional de Valencia. (2014). *Definición de las principales barreras para la educación inclusiva*. Recuperado de: <https://www.universidadviu.es/definicion-de-las-principales-barreras-para-la-educacion-inclusiva/>

Vélez, L. (2013). *La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de faceta*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional

## 8. ANEXOS

### Anexo 1

#### INVESTIGACIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN

Desde la Universidad de Sevilla estamos realizando una investigación sobre la inclusión educativa en las etapas de escolarización obligatoria. En concreto, queremos conocer la opinión que los y las estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación tienen respecto a diferentes ámbitos de la inclusión en las escuelas. Nos gustaría que contestarais de forma sincera a las preguntas. Los datos recogidos tienen un carácter anónimo y realizaremos un tratamiento confidencial de los mismos. Muchas gracias por vuestra colaboración.

---

##### 1. Titulación que cursa

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Educación primaria (especial)
- Educación primaria (ed. física)
- Educación primaria (música)
- Educación primaria (inglés)
- INEF
- Master de educación

##### 2. Edad

\_\_\_\_\_

##### 3. Sexo

*Marca solo un óvalo.*

- Mujer
- Hombre

A continuación encontrarás una serie de frases referidas a la inclusión educativa. Te pedimos que expreses con sinceridad tu grado de acuerdo (de 0 a 4), teniendo en cuenta que no existen respuestas buenas o malas, sino diferentes formas de pensar: 0= Totalmente en desacuerdo; 1= Poco de acuerdo; 2= De acuerdo; 3= Muy de acuerdo; 4= Totalmente de acuerdo

---



4. 1. Preferiría no tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo

0 1 2 3 4

0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. 2. Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros

0 1 2 3 4

0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. 3. Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo no pueden seguir el día a día del currículum

0 1 2 3 4

0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. 4. Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase

0 1 2 3 4

0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. 5. Se cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales

0 1 2 3 4

0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. 6. Se cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes

0 1 2 3 4

0	1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. 7. Se como adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos

0 1 2 3 4

11. 8. Se como manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos

0 1 2 3 4

12. 9. Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todos los alumnos puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria

0 1 2 3 4

13. 10. La planificación conjunta entre el tutor y el profesor de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula

0 1 2 3 4

14. 11. Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula en lugar de hacerlo en el aula de apoyo

0 1 2 3 4

15. 12. La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula

0 1 2 3 4

16. 13. Considero que el lugar del profesor de apoyo es la dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores

0 1 2 3 4

17. 14. El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos...)

0 1 2 3 4

18. 15. Es fundamental que haya una relación estrecha entre el profesorado y el resto de agentes educativos (AMPA, asociación de vecinos, consejo escolar...)

0 1 2 3 4

19. 16. El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios...)

0 1 2 3 4

## Anexo 2: Supertabla

ÍTEM	SEXO	TITULACIÓN	0		1		2		3		4		TOTALES	PORCENTAJI	MEDIAS ARITMETICAS	
1. Preferiría no tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	HOMBRE	MUSICA	5	83%	1	17%	0	0%	0	0%	0	0%	6	100%	0,1	0,3
		ESPECIAL	18	82%	1	5%	2	9%	1	5%	0	0%	22	100%	0,3	
		FISICA	38	79%	7	15%	3	6%	0	0%	0	0%	48	100%	0,3	
		INGLES	7	88%	1	13%	0	0%	0	0%	0	0%	8	100%	0,1	
		MASTER	4	67%	1	17%	0	0%	0	0%	1	17%	6	100%	0,8	
	MUJERES	MUSICA	10	91%	0	0%	1	9%	0	0%	0	0%	11	100%	0,2	0,2
		ESPECIAL	83	94%	2	2%	3	3%	0	0%	0	0%	88	100%	0,1	
		FISICA	20	83%	2	8%	1	4%	1	4%	0	0%	24	100%	0,3	
		INGLES	18	82%	3	14%	1	5%	0	0%	0	0%	22	100%	0,2	
		MASTER	12	71%	3	18%	1	6%	0	0%	0	0%	17	100%	0,3	
2. Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros	HOMBRE	MUSICA	1	17%	2	33%	3	50%	0	0%	0	0%	6	100%	1,3	0,5
		ESPECIAL	14	64%	7	32%	1	5%	0	0%	0	0%	22	100%	0,4	
		FISICA	38	79%	3	6%	4	8%	3	6%	0	0%	48	100%	0,4	
		INGLES	7	88%	0	0%	1	13%	0	0%	0	0%	8	100%	0,25	
		MASTER	3	50%	2	33%	1	17%	0	0%	0	0%	6	100%	0,7	
	MUJERES	MUSICA	7	64%	4	36%	0	0%	0	0%	0	0%	11	100%	0,4	0,4
		ESPECIAL	72	82%	7	8%	7	8%	2	2%	0	0%	88	100%	0,3	
		FISICA	19	79%	1	4%	3	13%	1	4%	0	0%	24	100%	0,4	
		INGLES	14	64%	4	18%	3	14%	1	5%	0	0%	22	100%	0,6	
		MASTER	11	65%	5	29%	1	6%	0	0%	0	0%	17	100%	0,4	
3. Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo no pueden seguir el día a día del currículum	HOMBRE	MUSICA	1	17%	2	33%	3	50%	0	0%	0	0%	6	100%	1,3	0,5
		ESPECIAL	9	41%	10	45%	3	14%	0	0%	0	0%	22	100%	0,8	
		FISICA	39	81%	2	4%	5	10%	2	4%	0	0%	48	100%	0,4	
		INGLES	7	88%	0	0%	1	13%	0	0%	0	0%	8	100%	0,25	
		MASTER	3	50%	2	33%	0	0%	1	17%	0	0%	6	100%	0,9	
	MUJERES	MUSICA	6	55%	1	9%	3	27%	1	9%	0	0%	11	100%	1	0,6
		ESPECIAL	56	64%	16	18%	12	14%	2	2%	2	2%	88	100%	0,7	
		FISICA	18	75%	3	13%	3	13%	0	0%	0	0%	24	100%	0,4	
		INGLES	13	59%	4	18%	4	18%	1	5%	0	0%	22	100%	0,7	
		MASTER	8	47%	7	41%	2	12%	0	0%	0	0%	17	100%	0,7	
4. Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase	HOMBRE	MUSICA	1	17%	3	50%	2	33%	0	0%	0	0%	6	100%	1,2	0,6
		ESPECIAL	13	59%	4	18%	3	14%	2	9%	0	0%	22	100%	0,7	
		FISICA	34	71%	7	15%	4	8%	3	6%	0	0%	48	100%	0,5	
		INGLES	7	88%	0	0%	1	13%	0	0%	0	0%	8	100%	0,25	
		MASTER	4	67%	1	17%	0	0%	1	17%	0	0%	6	100%	0,7	
	MUJERES	MUSICA	7	64%	2	18%	2	18%	0	0%	0	0%	11	100%	0,3	0,6
		ESPECIAL	61	69%	19	22%	5	6%	3	3%	0	0%	88	100%	0,4	
		FISICA	17	71%	5	21%	1	4%	1	4%	0	0%	24	100%	0,4	
		INGLES	14	64%	4	18%	3	14%	1	5%	0	0%	22	100%	0,6	
		MASTER	10	59%	4	24%	2	12%	1	6%	0	0%	17	100%	0,6	
5. Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales	HOMBRE	MUSICA	0	0%	1	17%	0	0%	4	67%	1	17%	6	100%	3	1,5
		ESPECIAL	3	14%	4	18%	5	23%	8	36%	2	9%	22	100%	2,1	
		FISICA	10	21%	26	54%	9	19%	3	6%	0	0%	48	100%	1,1	
		INGLES	4	50%	1	13%	1	13%	2	25%	0	0%	8	100%	1,1	
		MASTER	3	50%	1	17%	0	0%	2	33%	0	0%	6	100%	1,2	
	MUJERES	MUSICA	0	0%	5	45%	2	18%	3	27%	1	9%	11	100%	2	1,8
		ESPECIAL	10	11%	32	36%	28	32%	12	14%	6	7%	88	100%	1,7	
		FISICA	7	29%	6	25%	11	46%	0	0%	0	0%	24	100%	1,1	
		INGLES	3	14%	7	32%	7	32%	5	23%	0	0%	22	100%	1,6	
		MASTER	1	6%	2	12%	2	12%	8	47%	4	24%	17	100%	2,8	
6. Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes	HOMBRE	MUSICA	0	0%	0	0%	1	17%	1	17%	4	67%	6	100%	3,5	1,7
		ESPECIAL	2	9%	5	23%	6	27%	9	41%	0	0%	22	100%	2	
		FISICA	7	15%	24	50%	9	19%	8	17%	0	0%	48	100%	1,4	
		INGLES	3	38%	3	38%	1	13%	1	13%	0	0%	8	100%	1	
		MASTER	1	17%	3	50%	0	0%	1	17%	1	17%	6	100%	1,7	
	MUJERES	MUSICA	0	0%	3	27%	4	36%	4	36%	0	0%	11	100%	2	2
		ESPECIAL	6	7%	27	31%	31	35%	15	17%	9	10%	88	100%	2	
		FISICA	4	17%	10	42%	9	38%	1	4%	0	0%	24	100%	1,3	
		INGLES	1	5%	11	50%	6	27%	2	9%	2	9%	22	100%	1,9	
<b>M.H: 0,5 M.Mu: 0,4 M.T: 0,4 P.T:10%</b>																
<b>M.H: 1,7 M.Mu: 1,8 M.T: 1,75 PT:43,75%</b>																

PREGUNTAS	SEXO	TITULACIÓN	0		1		2		3		4		TOTALES	PORCENTAJE	MEDIAS ARITMETICAS		
7. Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos	MUJERES	MASTER	1	6%	3	18%	1	6%	7	41%	5	29%	17	100%	2,8	2	
	HOMBRE	MUSICA	0	0%	1	17%	0	0%	2	33%	3	50%	6	100%	3,2	1,5	
		ESPECIAL	3	14%	5	23%	6	27%	7	32%	1	5%	22	100%	1,9		
		FISICA	8	17%	25	52%	10	21%	4	8%	1	2%	48	100%	1,3		
		INGLES	3	38%	2	25%	2	25%	1	13%	0	0%	8	100%	1,1		
		MASTER	1	17%	3	50%	0	0%	1	17%	1	17%	6	100%	1,7		
	MUJERES	MUSICA	0	0%	4	36%	3	27%	3	27%	1	9%	11	100%	2,2		
		ESPECIAL	6	7%	27	31%	32	36%	16	18%	7	8%	88	100%	2		
		FISICA	4	17%	6	25%	12	50%	2	8%	0	0%	24	100%	1,5		
		INGLES	2	9%	8	36%	8	36%	3	14%	1	5%	22	100%	1,7		
		MASTER	1	6%	2	12%	1	6%	8	47%	5	29%	17	100%	2,5		
	8. Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos	HOMBRE	MUSICA	0	0%	1	17%	0	0%	1	17%	4	67%	6	100%	3,3	1,7
ESPECIAL			2	9%	4	18%	6	27%	6	27%	4	18%	22	100%	2,3		
FISICA			8	17%	24	50%	11	23%	5	10%	0	0%	48	100%	1,3		
INGLES			4	50%	1	13%	2	25%	1	13%	0	0%	8	100%	1		
MASTER			1	17%	2	33%	1	17%	1	17%	1	17%	6	100%	1,8		
MUJERES		MUSICA	0	0%	4	36%	3	27%	2	18%	2	18%	11	100%	1,4		
		ESPECIAL	6	7%	29	33%	27	31%	18	20%	8	9%	88	100%	2		
		FISICA	5	21%	6	25%	12	50%	1	4%	0	0%	24	100%	1,4		
		INGLES	2	9%	8	36%	8	36%	3	14%	1	5%	22	100%	1,7		
		MASTER	1	6%	2	12%	2	12%	9	53%	3	18%	17	100%	2,7		
9. Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todos los alumnos puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria		HOMBRE	MUSICA	0	0%	0	0%	1	17%	1	17%	4	67%	6	100%	3,5	1,8
			ESPECIAL	2	9%	3	14%	6	27%	8	36%	3	14%	22	100%	2,3	
	FISICA		13	27%	18	38%	10	21%	3	6%	4	8%	48	100%	1,3		
	INGLES		4	50%	1	13%	2	25%	1	13%	0	0%	8	100%	1		
	MASTER		0	0%	1	17%	2	33%	1	17%	2	33%	6	100%	2,7		
	MUJERES	MUSICA	0	0%	5	45%	2	18%	3	27%	1	9%	11	100%	2		
		ESPECIAL	7	8%	26	30%	32	36%	13	15%	10	11%	88	100%	2		
		FISICA	7	29%	6	25%	10	42%	0	0%	1	4%	24	100%	1,25		
		INGLES	3	14%	8	36%	7	32%	3	14%	1	5%	22	100%	1,6		
		MASTER	0	0%	1	6%	0	0%	14	82%	2	12%	17	100%	3		
	10. La planificación conjunta entre el tutor y el profesor de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula	HOMBRE	MUSICA	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	6	100%	6	100%	4	3,9
			ESPECIAL	0	0%	0	0%	1	5%	3	14%	18	82%	22	100%	3,8	
FISICA			0	0%	0	0%	0	0%	3	6%	45	94%	48	100%	3,9		
INGLES			0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%	8	100%	3,9		
MASTER			0	0%	0	0%	0	0%	2	33%	4	67%	6	100%	3,7		
MUJERES		MUSICA	0	0%	0	0%	0	0%	2	18%	9	82%	11	100%	3,8		
		ESPECIAL	1	1%	1	1%	3	3%	4	5%	79	90%	88	100%	3,9		
		FISICA	0	0%	0	0%	0	0%	1	4%	23	96%	24	100%	4		
		INGLES	0	0%	0	0%	1	5%	1	5%	20	91%	22	100%	3,9		
		MASTER	0	0%	0	0%	1	6%	0	0%	16	94%	17	100%	3,9		
11. Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula en lugar de hacerlo en el aula de apoyo		HOMBRE	MUSICA	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	6	100%	6	100%	4	3,8
			ESPECIAL	0	0%	0	0%	2	9%	2	9%	18	82%	22	100%	3,7	
	FISICA		0	0%	0	0%	3	6%	4	8%	41	85%	48	100%	3,8		
	INGLES		0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%	8	100%	2,9		
	MASTER		0	0%	0	0%	1	17%	1	17%	4	67%	6	100%	3,7		
	MUJERES	MUSICA	0	0%	0	0%	0	0%	1	9%	10	91%	11	100%	3,9		
		ESPECIAL	0	0%	0	0%	3	3%	11	13%	74	84%	88	100%	3,8		
		FISICA	0	0%	0	0%	0	0%	3	13%	21	88%	24	100%	3,9		
		INGLES	0	0%	0	0%	0	0%	2	9%	20	91%	22	100%	3,9		
		MASTER	0	0%	0	0%	0	0%	5	29%	12	71%	17	100%	3,7		
	12. La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula	HOMBRE	MUSICA	0	0%	2	33%	2	33%	1	17%	1	17%	6	100%	2,2	3,2
			ESPECIAL	1	5%	2	9%	6	27%	4	18%	9	41%	22	100%	2,9	
FISICA			2	4%	4	8%	3	6%	4	8%	35	73%	48	100%	3,4		
INGLES			0	0%	0	0%	0	0%	2	25%	6	75%	8	100%	3,75		
MUJERES		MASTER	0	0%	1	17%	1	17%	0	0%	4	67%	6	100%	3,2		
		MUSICA	2	18%	2	18%	0	0%	1	9%	6	55%	11	100%	2,6		
		ESPECIAL	9	10%	7	8%	14	16%	19	22%	39	44%	88	100%	2,8		
		FISICA	3	13%	1	4%	2	8%	1	4%	17	71%	24	100%	3,2		
INGLES	3	14%	3	14%	1	5%	2	9%	13	59%	22	100%	2,9				

M.H: 1,7  
M.Mu: 1,8  
M.T: 1,75  
PT:43,75%

M.H: 3,6  
M.Mu: 3,6  
M.T: 3,6  
PT:90%

PREGUNTAS	SEXO	TITULACIÓN	0		1		2		3		4		TOTALES	PORCENTAJE	MEDIAS ARITMETICAS		
	MUJERES	MASTER	0	0%	3	18%	4	24%	4	24%	6	35%	17	100%	2,8	2,9	
13. Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores	HOMBRE	MUSICA	0	0%	0	0%	0	0%	1	17%	5	83%	6	100%	3,2	3,6	M.H: 3,6 M.Mu: 3,6 <b>M.T: 3,6</b> <b>PT:90%</b>
		ESPECIAL	0	0%	1	5%	3	14%	2	9%	16	73%	22	100%	3,5		
		FISICA	0	0%	1	2%	5	10%	8	17%	34	71%	48	100%	3,6		
		INGLES	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%	8	100%	3,9		
		MASTER	0	0%	2	33%	0	0%	0	0%	4	67%	6	100%	3		
	MUJERES	MUSICA	0	0%	0	0%	0	0%	2	18%	9	82%	11	100%	3,8	3,7	
		ESPECIAL	2	2%	1	1%	7	8%	16	18%	62	70%	88	100%	3,5		
		FISICA	0	0%	0	0%	1	4%	6	25%	17	71%	24	100%	3,7		
		INGLES	0	0%	0	0%	0	0%	5	23%	17	77%	22	100%	3,8		
		MASTER	0	0%	0	0%	0	0%	6	35%	11	65%	17	100%	3,6		
14. El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos,...)	HOMBRE	MUSICA	0	0%	0	0%	0	0%	1	17%	5	83%	6	100%	3,8	3,8	M.H: 3,9 M.Mu: 3,8 <b>M.T: 3,85</b> <b>PT:96,5%</b>
		ESPECIAL	0	0%	0	0%	1	5%	4	18%	17	77%	22	100%	3,9		
		FISICA	0	0%	1	2%	2	4%	4	8%	41	85%	48	100%	3,8		
		INGLES	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%	8	100%	3,9		
		MASTER	0	0%	0	0%	0	0%	1	17%	5	83%	6	100%	3,8		
	MUJERES	MUSICA	0	0%	0	0%	0	0%	3	27%	8	73%	11	100%	3,7	3,8	
		ESPECIAL	1	1%	0	0%	10	11%	11	13%	66	75%	88	100%	3,6		
		FISICA	0	0%	0	0%	0	0%	4	17%	20	83%	24	100%	3,8		
		INGLES	0	0%	0	0%	1	5%	3	14%	18	82%	22	100%	3,8		
		MASTER	0	0%	0	0%	0	0%	5	29%	12	71%	17	100%	3,7		
15. Es fundamental que haya una relación estrecha entre el profesorado y el resto de agentes educativos (AMPA, asociación de vecinos, consejo escolar,...)	HOMBRE	MUSICA	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	6	100%	6	100%	4	3,9	M.H: 3,9 M.Mu: 3,8 <b>M.T: 3,85</b> <b>PT:96,5%</b>
		ESPECIAL	0	0%	0	0%	2	9%	3	14%	17	77%	22	100%	3,9		
		FISICA	0	0%	0	0%	0	0%	7	15%	41	85%	48	100%	3,9		
		INGLES	0	0%	0	0%	0	0%	2	25%	6	75%	8	100%	3,75		
		MASTER	0	0%	0	0%	0	0%	1	17%	5	83%	6	100%	3,8		
	MUJERES	MUSICA	0	0%	0	0%	0	0%	5	45%	6	55%	11	100%	3,5	3,9	
		ESPECIAL	0	0%	0	0%	1	1%	16	18%	71	81%	88	100%	3,8		
		FISICA	0	0%	0	0%	0	0%	4	17%	20	83%	24	100%	3,8		
		INGLES	0	0%	0	0%	1	5%	1	5%	20	91%	22	100%	3,9		
		MASTER	0	0%	0	0%	0	0%	3	18%	14	82%	17	100%	3,8		
16. El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios,...)	HOMBRE	MUSICA	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	6	100%	6	100%	4	3,9	M.H: 3,9 M.Mu: 3,8 <b>M.T: 3,85</b> <b>PT:96,5%</b>
		ESPECIAL	0	0%	0	0%	0	0%	4	18%	18	82%	22	100%	4		
		FISICA	0	0%	1	2%	0	0%	5	10%	42	88%	48	100%	3,8		
		INGLES	0	0%	0	0%	0	0%	1	13%	7	88%	8	100%	3,9		
		MASTER	0	0%	0	0%	0	0%	1	17%	5	83%	6	100%	3,8		
	MUJERES	MUSICA	0	0%	0	0%	0	0%	2	18%	9	82%	11	100%	3,8	3,9	
		ESPECIAL	0	0%	1	1%	1	1%	11	13%	75	85%	88	100%	3,8		
		FISICA	0	0%	0	0%	0	0%	4	17%	20	83%	24	100%	3,8		
		INGLES	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	22	100%	22	100%	4		
		MASTER	0	0%	0	0%	0	0%	4	24%	13	76%	17	100%	3,8		