



**LA FORMACIÓN DOCENTE COMO ELEMENTO
CLAVE PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL
ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECÍFICAS (NEE).**

M^a Ángeles Gavira Aranda

Trabajo de fin de grado (2018-2019)

Grado en Educación Primaria. 4º Curso

Tutor: Andrés Valverde Macías

RESUMEN

La formación de los docentes¹ es fundamental para poder atender de forma adecuada y cercana a todo el alumnado, además de llevar a cabo una educación inclusiva, permitiendo así que aquellos alumnos con necesidades educativas especiales o específicas (NEE) entren en el aula ordinaria con el resto de sus compañeros, no estando de este modo toda la jornada escolar en el aula específica o centro específico. Debemos destacar que la educación inclusiva es uno de los grandes retos de la sociedad actual ya que, a pesar de ser conscientes de que debemos hacer un mundo inclusivo, un lugar para todos, aún esto no se ha alcanzado y en una sociedad de continuo cambio y evolución es necesario reflexionar sobre cómo atendemos al alumnado con necesidades educativas específicas (NEE).

En el presente documento se plantea una investigación sobre la formación docente para la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales o específicas (NEE). Para llevarla a cabo, hemos realizado un estudio en dos centros de la ciudad de Sevilla, en el CEIP San José de Calasanz y el CEIP Juan Ramón Jiménez.

Para la obtención de datos nos hemos centrado en las opiniones de los profesores de la etapa de Educación Primaria, del Equipo directivo y de los padres y madres de los alumnos de dicha etapa, utilizando como instrumentos de recogida de información una escala de valoración, así como una entrevista. Por tanto, hemos llevado a cabo una metodología mixta obteniendo con ella datos tanto cuantitativos como cualitativos que una vez analizados nos han permitido llevar a cabo una triangulación de la información. Además, debemos señalar que esta información nos ha permitido dar respuesta a los problemas que nos planteamos.

En síntesis, la presente investigación nos ha permitido conocer qué formación tienen los docentes para llevar a cabo una inclusión educativa de los alumnos con necesidades educativas específicas (NEE), así como si realizan una formación continua relacionada con la educación inclusiva y las principales competencias que deben tener para atender a la inclusión.

PALABRAS CLAVES

Inclusión, necesidades educativas específicas, formación docente, aulas inclusivas.

¹ Indicar que, en el presente trabajo, haremos un uso genérico del masculino conforme a las recomendaciones expresadas por la Real Academia de la Letras (RAE): <http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>

ABSTRACT

Teacher training is essential in order to be able to adequately attend and close to all students, in addition to conducting an inclusive education, allowing students with special or specific educational needs (SEN) to enter the ordinary classroom with the rest of their peers, not being in this way the whole school day in the specific classroom or specific center.

We must highlight, that inclusive education is one of the great challenges of today's society because despite being aware that we must make an inclusive world, a place for all, yet this has not been achieved and in a society of continual change and evolution it is necessary to reflect on how we serve students with specific educational needs (SEN).

This document is a research about into teacher training for the inclusion of students with specific educational needs (SEN). To carry it out, we have conducted a study in two centers in the city of Seville, CEIP San José de Calasanz and CEIP Juan Ramón Jiménez.

For data collection, we have focused on the opinions of the teachers of the primary education stage, the management team and the fathers and mothers of the students at this stage, using as information-gathering instruments a scale of valuation as well as an interview. So, we have carried out a mixed methodology thus obtaining both quantitative and qualitative data that once analyzed have allowed us to carry out a triangulation of the information. Furthermore, we must point out that this information has allowed us to respond to the problems we have posed.

In summary, this research has allowed us to know what training teachers have to carry out an educational inclusion of the students with specific educational needs (SEN), as well as if they are continuing training related to inclusive education and the main competencies they must have to attend to the inclusion.

KEYWORDS

Inclusion, specific educational needs, teacher training, inclusive classrooms.

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	9
2. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	10
2.1 Conceptos claves.....	10
2.2 Características y elementos fundamentales para la formación del profesorado hacia una educación inclusiva.....	13
2.2.1 La formación del docente y su papel para la inclusión.....	13
2.2.1.1 Formación inicial del docente.....	14
2.2.1.2 Formación permanente del docente.....	15
2.2.2 Integración vs inclusión.....	16
2.2.2.1 El concepto de integración.....	16
2.2.2.2 El concepto de inclusión.....	17
2.2.2.3 Diferencias entre inclusión e integración.....	18
2.2.3 Las modalidades de escolarización.....	19
2.2.4 Las necesidades educativas especiales o específicas y su clasificación.....	22
2.2.5 Las aulas claves para la inclusión. Las características principales de las aulas inclusivas.....	24
2.3 Investigaciones y estudios previos.....	25
3. PROBLEMAS, OBJETIVOS Y VARIABLES DE INVESTIGACIÓN.....	31
4. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	33
4.1 Método.....	33
4.2 Población y muestra.....	35
4.3 Técnicas e Instrumentos de recogida de la información.....	39
4.3.1 Procedimiento de recogida de información.....	39
4.3.2 Instrumentos diseñados para la recogida de información.....	40
4.4 Técnicas de análisis de la información.....	46
4.5 Fases y duración del Proyecto.....	47
4.6 Presupuesto.....	48
5 RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	50
5.1 Resultados de los datos descriptivos referentes a los participantes de nuestra investigación.....	50
5.2 Resultados del problema de investigación I. ¿Qué formación tiene el docente para hacer frente a la inclusión del alumnado con NEE?.....	53
5.3 Resultados del problema de investigación II. ¿Realizan los docentes una formación continua en relación con la educación inclusiva?.....	65

5.4 Resultados del problema de investigación III ¿Cuáles son las principales competencias que deben tener los docentes para atender a la inclusión educativa?.....	72
6 CONCLUSIONES, LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA.....	83
7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
8 ANEXOS.....	91

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 2.1. Etapas del desarrollo profesional del profesorado y asunción de una determinada cultura profesional.....	15
Gráfico 2.3 Las modalidades de escolarización según Decreto 147/2002.....	20
Gráfico 2.4 Las modalidades de escolarización.....	21

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. La integración.....	17
Figura 2.2. La inclusión.....	18
Figura 4.1 Método de investigación.....	34
Figura 4.2. Diferencia entre población y muestra.....	36
Figura 4.3. Procedimiento del análisis de los datos cualitativos.....	46

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 2.2. Diferencia entre inclusión e integración.....	18
Cuadro 2.5 Alumnado con necesidades educativas especiales o específicas según las instrucciones del 8 de marzo del 2017 de la Junta de Andalucía.....	23
Cuadro 3.1 Problemas de investigación.....	31
Cuadro 3.2 Variables de la investigación.....	32
Cuadro 4.1 Diferencias entre el enfoque cuantitativo y cualitativo.....	34
Cuadro 4.2 Componentes del centro escolar.....	37
Cuadro 4.3 Fuente de información, instrumentos, población y muestra.....	38
Cuadro 4.4 Cuadro de instrumentos.....	40
Cuadro 4.5 Cuadro de instrumentos-Entrevista.....	40
Cuadro 4.6 Cuadro de instrumentos-Cuestionario.....	43
Cuadro 4.7 Cuadro de instrumentos-Entrevistas para los padres y madres el alumnado.....	45
Cuadro 4.8. Procedimiento del análisis de los datos cuantitativos.....	46
Cuadro 4.9 Fases y duración del proyecto.....	47
Cuadro 4.10 Presupuesto de la investigación.....	48
Cuadro 5.2.1 Síntesis del Objetivo I.1.....	55
Cuadro 5.2.2 Síntesis del Objetivo I.2.....	61

Cuadro 5.2.3 Síntesis del Objetivo I.3.....	64
Cuadro 5.2.4. Conclusión problema I.....	64
Cuadro 5.3.1 Síntesis del Objetivo II.1.....	68
Cuadro 5.3.2 Síntesis del Objetivo II.2.....	71
Cuadro 5.3.3. Conclusión problema II.....	71
Cuadro 5.4.1. Síntesis Objetivo III.1.....	76
Cuadro 5.4.2. Síntesis Objetivo III.2.....	79
Cuadro 5.4.3. Síntesis objetivo III.3.....	81
Cuadro 5.4.4. Conclusión problema III.....	82
Cuadro 6.1 Puntos fuertes y débiles de la investigación.....	84

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 5.1.1 Participación docente de cada centro educativo.....	50
Tabla 5.1.2 Género de los docentes participantes.....	50
Tabla 5.1.3 Edad de los docentes encuestados	51
Tabla 5.1.4 Cursos impartidos por los docentes.....	51
Tabla 5.1.5 Tipo de docente.....	52
Tabla 5.1.6. Años de experiencia de los docentes.....	52
Tabla 5.2.1 Satisfacción docente de su formación inicial relacionada con la inclusión.....	56
Tabla 5.2.2 Preparación del docente para que un alumno con NEE esté en su aula.....	57
Tabla 5.2.3 Formación adecuada para trabajar con el alumnado con NEE.....	59
Tabla 5.2.4. Los alumnos con NEE deben estar siempre en el centro o aula específica.....	61
Tabla 5.2.5. Mejora de la formación docente mediante la adquisición de los conocimientos del área de educación especial para atender al alumnado con NEE.....	62
Tabla 5.2.6 Mejora de la formación docente mediante los cursos que ofrece la CC.AA.....	63
Tabla 5.2.7. Mejora de la formación para atender al alumnado con NEE mediante la realización de prácticas en centros específicos o aulas específicas.....	64
Tabla 5.3.1 Formación inicial suficiente para atender al alumnado con NEE.....	65
Tabla 5.3.2. La formación continua como ayuda para complementar la inicial para atender al alumnado con NEE.....	66

Tabla 5.3.3 Prácticas extracurriculares para la formación y atención a la diversidad.....	67
Tabla 5.3.4. Formación adicional para obtener más conocimientos que los adquiridos en la carrera.....	67
Tabla 5.3.5. Formación continua mediante las Tics.....	69
Tabla 5.3.6. Adquisición de formación mediante cursos presenciales.....	69
Tabla 5.3.7. Formación continua mediante cursos a distancia.....	70
Tabla 5.3.8 Impartir clases en centro secundario para adquirir más formación.....	70
Tabla 5.4.1 Competencias curriculares básicas suficientes para la educación inclusiva.....	72
Tabla 5.4.2. Competencia digital primordial para los docentes.....	73
Tabla 5.4.3. Competencia de conciencia y expresión cultural innecesaria para la inclusión educativa.....	74
Tabla 5.4.4 Competencias claves CD, CPAA Y CCL.....	74
Tabla 5.4.5. Escasas competencias curriculares.....	75
Tabla 5.4.6. Posesión de todas las competencias.....	77
Tabla 5.4.7. Falta de competencia digital (CD).....	77
Tabla 5.4.8. Falta de competencia de conciencia y expresiones culturales (CEC).....	78
Tabla 5.4.9. Utilización de recursos Tics en el aula.....	79
Tabla 5.4.10. Uso principal del libro de texto.....	79
Tabla 5.4.11. Aprender Jugando.....	80
Tabla 5.4.12. Uso del diario de clase para la inclusión.....	80
Tabla 5.4.13. Uso primordial de la pizarra digital.....	80

1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Vivimos en una sociedad de cambios a nivel social, económico y cultural. Estos cambios son tanto positivos como negativos y afectan sobre todo al ámbito educativo.

Somos uno de los sectores más afectados con los cambios de gobierno y esto nos hace un flaco favor, no solo a los docentes sino también al alumnado y a las familias.

A lo largo de la educación ha habido muchos cambios regidos por las diversas leyes educativas implantadas en nuestro país. Hemos pasado de segregar al alumnado con necesidades educativas especiales, a integrarlos en nuestros centros intentando como última estancia incluirlos en nuestras aulas sin conseguirlo aun completamente.

Por lo que, pese al avance de nuestra sociedad y los cambios de leyes, no hemos alcanzado todavía una educación que sepa afrontar correctamente la atención a la diversidad, que incluya al alumnado en las aulas y pueda dar respuestas a estos desde una educación inclusiva.

Tras nuestro periodo de prácticas, hemos podido observar cómo a varios alumnos que presentaban algunas dificultades de aprendizaje, se les daba las mismas respuestas que hace dos décadas cuando algunos de nuestros compañeros estaban en su lugar. Esto nos hizo plantearnos esta investigación ya que, a pesar de tantos cambios en el marco legislativo, en algunos aspectos parece ser que seguimos igual o quizás no es que sigamos igual, sino que los centros y los docentes más veteranos se han acostumbrado a dar siempre la misma respuesta a todo el alumnado sin tener en cuenta las necesidades y la atención educativa que estos precisan.

Para conocer si la responsabilidad de que no se atienda correctamente al alumnado con necesidades educativas especiales o específicas (NEE) recae sobre los docentes vamos a desarrollar el siguiente proyecto de investigación. La presente investigación está dividida en ocho apartados generales, que, a su vez, podemos agrupar en tres grandes fases. La primera fase consta de una búsqueda y revisión previa de la literatura, además del desarrollo de los problemas, objetivos y sus variables que van a guiar nuestra investigación. Por otro lado, nos encontramos con la segunda fase la cual recoge los aspectos relativos al diseño y metodología de la investigación, así como los conceptos de método, población y muestra. Además de esto, también recoge las técnicas e instrumentos de recogida de información, las técnicas de análisis de la información, fases y presupuesto para la misma.

Por último, en lo que respecta a la tercera fase, esta está formada por el análisis de los resultados obtenidos, el desarrollo de las conclusiones, limitaciones y prospectiva de nuestra investigación.

2. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

Para comprender el desarrollo de esta investigación debemos conocer previamente una serie de conceptos claves y características que nos van permitir adquirir unos conocimientos que posteriormente nos servirán para desarrollar nuestra investigación.

Como conceptos claves, debemos conocer el significado de educación inclusiva, formación docente, necesidades educativas específicas o especiales (NEE) y aulas inclusivas. Una vez que conozcamos estas terminologías, estableceremos las características, procesos y/o elementos más importantes para la formación docente y su papel respecto a la inclusión educativa del alumnado con NEE.

Tras esto, describiremos una serie de investigaciones, en nuestro idioma y en un idioma extranjero, que tratarán temas muy similares al nuestro.

2.1. Conceptos Clave.

Los conceptos claves de nuestra investigación van a ser la educación inclusiva, la formación docente, las necesidades educativas específicas o especiales (NEE) y las aulas inclusivas, los cuales vamos a ver a continuación.

Educación Inclusiva

Según la UNESCO (2005) en Echeita y Ainscow (2010) *“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas [...]”*.

Otras definiciones como la planteada por Ainscow, Booth y Dyson (2006), señalan que la inclusión educativa ²es *“(...) El proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”*. Mientras que para Yadora (2006) en Calvo Álvarez y Verdugo (2012:20), la

² http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m1_ei.pdf (Consultado el 9/02/19)

educación inclusiva *“es educar en y para la diversidad, donde la escuela debe reestructurarse y reorganizarse para poder atender a todos y cada uno de los alumnos; cuyos docentes planifican y desarrollan el currículum basado en la diversidad de alumnos del aula; en la que la educación cuenta con apoyos especializados para poder desarrollar estas prácticas, sin reemplazar la figura del docente”*.

En nuestra opinión la educación inclusiva es aquella que permite que todo el alumnado se encuentre dentro de un mismo centro ordinario, de una misma aula ordinaria respondiendo así a la diversidad de las necesidades que presentan cada niño mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje inclusivo que se lleva a cabo en horario escolar y extraescolar y en el que participa toda la comunidad educativa.

Formación docente

Para Medina (1995) en Arnaiz (2003:225) *“la formación es una actividad de mejora integral del profesorado, que se asienta en la reflexión profunda de la práctica, se desarrolla en el diálogo permanente con colegas y se afianza en el contraste y la mejora continua de la acción de enseñanza, innovando el currículum más pertinente para los estudiantes y la comunidad educativa en su conjunto”*. Mientras que para Liston y Zeichner (1993) en Arnaiz (2003: 232) *“La formación del profesorado es la consideración de la educación como tarea que se da en un contexto político, social e histórico sobre el que los docentes tienen sus propias creencias y marcos conceptuales que deben explicitar y contrastar durante su formación y desarrollo profesional”*.

Desde nuestro punto de vista, la formación docente es la preparación que reciben los futuros maestros o maestros ya titulados para poder ejercer su docencia. Esta formación no solo es inicial, sino que también es permanente, es decir, los docentes están continuamente formándose, adquiriendo conocimientos para mejorar así su docencia y modificar su enseñanza pudiendo con ello cambiar el currículo ante las diversas situaciones que se le presenten consiguiendo así dar respuesta a la diversidad.

Necesidades educativas especiales o específicas (NEE)

El informe Warnock (1978) en Torres González (2010:75) define las NEE como *“aquellas necesidades que implican la dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales, la modificación del medio físico o unas técnicas especializadas; la dotación de un currículo especial o modificado y una particular atención a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación”*. Desde un punto de vista más legislativo, la LOGSE

(1990) determina las NEE como *“La atención a aquellos alumnos que, de forma complementaria y más especializada, precisan de otro tipo de ayudas menos usuales, bien sea temporal o permanentemente”*. Mientras que para el blog NEE (2009) *“Entendemos por Necesidades Educativas Especiales (NEE)³, al conjunto de medidas pedagógicas que se ponen en marcha para compensar las dificultades que presenta un alumno al acceder al currículo que le corresponde por edad”*.

Bajo nuestro punto de vista, las necesidades educativas específicas o especiales son aquellas necesidades que tiene el alumnado que presenta algún trastorno o discapacidad la cual le supone alguna dificultad a la hora de llevar a cabo un buen proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que requieren durante su escolarización, ya sea durante un periodo de tiempo o a lo largo de toda ella, una ayuda para poder alcanzar una serie de objetivos y contenidos establecidos en el currículo el cual puede ser ordinario o especial dependiendo del grado de afectación del alumnado.

Aulas inclusivas

Desde la perspectiva de Stainback, Stainback y Jackson (1999) el aula inclusiva ⁴ es un *“aula en la que todos se sienten aceptados, asumen como propias las situaciones de los demás, basan su relación en la ayuda mutua y en el reconocimiento de la función que desempeña cada uno para estimular el aprendizaje y la buena marcha de grupo”*. Para otros autores como López (2017) el aula inclusiva ⁵*“Es una visión de la educación dónde las diferencias individuales son atendidas y dónde el objetivo del educador es el de integrar a cada uno de los estudiantes, incluidos aquellos con alguna discapacidad, para que logren alcanzar su máximo desarrollo académico. Consiste, a grandes rasgos, en ofrecer una educación a la que puedan acceder todos, proporcionando un entorno estimulante y en el que una persona con una necesidad educativa especial pueda aprender y relacionarse con su grupo de iguales”*.

En nuestra opinión las aulas inclusivas son aquellos espacios educativos en el que se encuentra todo el alumnado fomentando así la atención a la diversidad. En estas aulas se lleva a cabo un aprendizaje dialógico mediante el cual los niños participan activamente en las actividades y en los procesos de enseñanza de sus compañeros compartiendo así opiniones, debatiendo sobre conceptos y aprendiendo unos de otros. Es por ello por lo que el docente no es el único que transmite los conocimientos, aunque

³ <http://neducativasespeciales.blogspot.com/2009/01/nee.html?m=1> (Consultado el 10/02/19)

⁴ <http://aulapropuestaeducativa.blogspot.com/2012/06/aula-inclusiva.html> (Consultado el 10/02/19)

⁵ <https://www.ceac.es/blog/que-es-un-aula-inclusiva-en-educacion> (Consultado el 10/02/19)

solo él tiene el papel de guía mediante el cual ofrece su ayuda para que el alumnado consiga los objetivos curriculares adecuados a su etapa escolar.

2.2 Características y elementos fundamentales para la formación del profesorado hacia una educación inclusiva.

En este apartado recogemos las características y elementos claves de nuestra investigación. Entre los subapartados nos encontramos con la formación del docente y su papel para la inclusión, los conceptos de integración e inclusión y la diferencia entre ambos, las modalidades de escolarización, el concepto de las necesidades educativas especiales o específicas y su clasificación, la concepción de las aulas inclusivas y las características de estas además de las investigaciones cuya temática es muy similar a la nuestra.

2.2.1 La formación del docente y su papel para la inclusión.

De acuerdo con Galarreta y otros (1999) en Arnaiz (2003:222), uno de los desafíos de la educación inclusiva es la formación adecuada de los docentes, entendida como un proceso para mejorar el desarrollo profesional de los maestros y maestras, así como las del centro educativo para poder atender correctamente las características y necesidades de todo el alumnado.

No obstante, debemos destacar que la educación fue diseñada para atender al alumnado de forma igualitaria y los docentes están formados para atender de esta manera a los alumnos, por lo que este es un gran problema respecto a los cambios que se están produciendo actualmente en los sistemas educativos y en la sociedad que nos rodea.

Es por ello por lo que, como bien señala Sancho y Correa (2013) en Nieto Martín (2016): El papel del profesor ha cambiado en la escuela del siglo XXI; en una escuela inclusiva se necesita nuevos conocimientos, teóricos y prácticos, aprender a detectar sus necesidades formativas, reflexionar sobre la práctica para mejorarla, un compromiso con el cambio, ser receptivo, dinamizador, creativo e innovador, planificar las clases como un todo, manejando tiempos, espacios y recursos, mediador en el proceso educativo y motivador en el aprendizaje y trabajar con otros profesores, profesionales y agentes sociales de otros centros institucionales. Una escuela inclusiva requiere de un profesor ser (...) flexible, en permanente actualización y diálogo con su entorno (...). (p.60)

Además, como indica Domingo (1991) en Torres González (2000):

El docente tiene la posibilidad de crear el clima idóneo para la interacción y la cooperación; motivar a los alumnos formulando expectativas positivas y utilizando refuerzos de autoestima y reconocimiento; aceptar la diferencia como un componente de normalidad y fomentar la convergencia de todos los educadores mediante la actividad abierta en equipo. (p. 233)

Por otro lado, Arnaiz (2003) en Durán Gisbert & Giné Giné (2017:157), apunta que la formación de los docentes debe de ir orientada tanto a la reflexión sobre los actos que llevan a cabo en cuanto a práctica dentro de su organización educativa, como a la colaboración continua para mejorar sus competencias y la del centro escolar en el que trabaja.

En resumen, podríamos determinar que el docente juega un papel fundamental para la atención a la diversidad del alumnado y su formación es clave para ofrecer una respuesta educativa adecuada a sus necesidades llevando a cabo así una educación inclusiva y de calidad para todos.

La formación del profesorado, siguiendo a Imbernon (1989), está formada por dos etapas las cuales forman parte de un mismo proceso. Por un lado, se encuentra la formación inicial y por otro lado la permanente.

2.2.1.1 Formación inicial del docente

Siguiendo a Sánchez Puente (2017)⁶:

La formación docente inicial es entendida como aquella etapa durante la cual se desarrolla una práctica educativa intencional, sistemática y organizada, destinada a preparar a los futuros docentes para desempeñarse en su función. Para ello, se promueve la apropiación de conocimientos teóricos e instrumentales que los habilitan a ejercer su práctica profesional. (p.89)

La formación inicial del profesor, según Thomas (1985) en Torres González (2000: 237), *“debe de ser solo el comienzo de un proceso formativo que se extenderá a lo largo de su vida profesional”*.

⁶ http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_Docente_Investigador.htm (Consultado el 11/02/19)

Desde una perspectiva inclusiva, la figura del docente es clave para atender a la diversidad que hay en las aulas ya que estas son el lugar en el que todos los alumnos deben encontrar respuestas educativas adecuadas a sus necesidades. Esto indica que la función de los docentes está cambiando ya que tienen que enfrentarse a nuevas situaciones en las que deben atender a diversos alumnos con diferentes estilos y necesidades de aprendizaje. (Arnaiz, 2003: 232)

Como bien señala Imbernon (1989:487), podríamos decir que la formación inicial es y ha sido escasa para preparar correctamente a los docentes, por lo que la formación permanente debe de cubrir esta ausencia de conocimientos.

2.2.1.2 Formación permanente del docente

La formación permanente del profesorado es considerada un derecho y una obligación de todo docente. (Artículo 102, LOE/LOMCE).

Basándonos en García Llamas (1998:131), esta formación puede entenderse como una etapa para perfeccionar los conocimientos teóricos y prácticos que ya poseen los docentes para poder así hacer frente a los cambios de la sociedad que nos rodea.

Desde la perspectiva de Villar Angulo (1996) en Arnaiz (2003: 241), *“la formación permanente del profesorado tiene la finalidad de ampliar y mejorar sus funciones profesionales para ayudarle a desarrollar un currículum en contextos organizativos diferenciados, que promuevan la calidad en los aprendizajes de los alumnos”*.

Imbernon (1994) en Torres González (2000: 243) señala que esta formación permanente ha de entenderse como *“una evolución continua y un proceso dinámico”*. Es por ello por lo que se deben de establecer tres grandes etapas que permiten diferenciar los dos tipos de formación, la inicial y la continua. A continuación, en el siguiente gráfico podremos observar estas etapas.



Gráfico 2.1. Etapas del desarrollo profesional del profesorado y asunción de una determinada cultura profesional (elaborado a partir de la información obtenida de Imbernon).

Cabe señalar que el docente tiene una formación base que le va a servir para sustentar los conocimientos y prácticas que va a ir adquiriendo mediante la formación permanente. Esta formación le permitirá atender a la diversidad del alumnado y adecuarse a los cambios que se producen en la sociedad y escuela eliminando así la exclusión, permitiendo la entrada de todos los alumnos al centro y aula ordinaria, pudiendo dar respuesta a sus necesidades logrando con ello alcanzar una educación de calidad para todo el alumnado.

A todo esto, hay que añadirle que dicha formación va a permitir eliminar la concepción de que los alumnos con alguna discapacidad y/o dificultad de aprendizaje son responsabilidad del profesional docente especializado en educación especial, ya que al tener una base sobre dicha rama va a permitir que el alumnado pueda estar el mayor tiempo posible en el aula, aunque esto será determinado por la modalidad de escolarización que veremos a continuación en otro apartado.

2.2.2 Integración VS Inclusión

2.2.2.1 El concepto de integración

La integración es un concepto que llega a nuestro país en 1985 mediante el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial del 6 de marzo y se integra a nuestra educación mediante una nueva ley educativa denominada LOGSE (1990).

Según Ortiz (1995), el concepto de integración escolar *“supone la concreción en la escuela del principio de normalización, en virtud del cual todos los alumnos tienen derecho a asistir a la escuela de la comunidad”*. Desde el punto de vista de Arnaiz (2013), este concepto *“trata de incorporar al aula a aquellos alumnos que habían sido escolarizados en centros segregados, ofreciendo la respuesta adecuada a cada uno según sus necesidades individuales”*. (Citado en Nieto Martín, 2016: 55)

Como bien estableció Birch (1974) en Prada Rodríguez (2014: 3), la integración es un proceso cuya finalidad es unir la educación ordinaria y especial, para llevar a cabo una educación en la que se pueda dar una respuesta correcta a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos.

Por lo que siguiendo a Council For Exceptional Children (1975) en Arnaiz (2003), podríamos establecer que la integración es:

- La facilitación a cada niño del tipo de educación más adecuada en el entorno menos restrictivo posible.

- La atención a las necesidades educativas especiales de los niños en contraposición a los etiquetajes diagnósticos y clínicos.
- La búsqueda de ayuda para que los profesores ordinarios puedan dar respuesta a las necesidades de sus alumnos.
- La conjunción de las técnicas de la educación especial y ordinaria para así poder ofrecer a todos las mismas oportunidades educativas. (p.61)

De manera gráfica podríamos representar la integración de la siguiente forma:



7

Figura 2.1. La integración

2.2.2.2 El concepto de inclusión

Según Arnaiz (2003: 159), la inclusión es un término que surgió en 2006 con LOE como una alternativa a la integración, como un principio para hacer frente a la exclusión y división del alumnado, con el propósito de eliminar el modelo de déficit el cual se basaba en el diagnóstico y etiquetado del alumnado para determinar su respuesta educativa, dando lugar con este nuevo concepto a que todos los alumnos reciban una educación de calidad en los centros y aulas ordinarias.

Como bien señala Falvey y otros (1995) en Arnaiz (2003: 150), la educación inclusiva es un derecho que tenemos todos los ciudadanos y este nos protege de la segregación ya que ninguna persona puede ser segregada por presentar alguna discapacidad o dificultad de aprendizaje, género y/o etnia.

Desde el punto de vista de Booth y Ainscow (1998) en Nieto Martín (2016: 56) la inclusión es *“el proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo, en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce la exclusión de los mismos”*.

⁷<https://coachingciberoptimismo.blogspot.com/2017/06/10-diferencias-entre-inclusion-e-integracion.html> (Consultado el 21/02/19)

De manera gráfica, al igual que la integración, podríamos representar la inclusión de la siguiente forma:



8

Figura 2.2. La inclusión

2.2.2.3 Diferencia entre inclusión e integración.

La inclusión y la integración son dos conceptos muy diferentes que a menudo muchas personas e incluso docentes confunden. Es por ello por lo que vemos oportuno establecer las diferencias entre ambos conceptos.

La integración, según Ainscow, Farrel y Tweddle (2000) en Arnaiz (2003: 156), *“es un movimiento de los alumnos de los programas especiales a la educación regular, mientras que la inclusión hace referencia al grado de participación de estos alumnos en las actividades y experiencias de la escuela”*.

En el siguiente cuadro, de manera más esquemática y siguiendo entre otros a Arnaiz (2003), Moriña (2004), Carretero (2005) y Luque (2006), vamos a ver las principales diferencias entre dichos conceptos. Presentamos para ello los principios, conceptos y características que nos van a ayudar a diferenciarlos. (Como se citó en Calvo Álvarez & Verdugo Alonso, 2012: 21)

	Integración	Inclusión
Marco de referencia	Normalización	Derechos Humanos
Objeto	Educación Especial	Educación General
Principios	Igualdad Competición Individualidad Prejuicios	Equidad Cooperación/solidaridad Comunidad Respeto y valoración de las diferencias

⁸<https://coachingciberoptimismo.blogspot.com/2017/06/10-diferencias-entre-inclusion-e-integracion.html> (Consultado el 21/02/19)

Intervención	Centrada en el alumno con NEE	Centrada en el centro y la comunidad
Medidas	Adaptación curricular	Currículum común: cambios organizativos y metodológicos
Necesidades	Son del alumno	Son de la escuela, del contexto
Recursos	Recursos y profesionales específicos para los alumnos con NEE	Todos los recursos personales y materiales son para todos

Cuadro 2.2. Diferencia entre inclusión e integración.

Al anterior cuadro se le podrían sumar aspectos diferenciales como que, en lo que respecta a la integración, los alumnos con NEE son etiquetados como “especiales” frente a los “normales”, se le da una gran importancia al diagnóstico clínico-terapéutico, las familias no participan en su educación, simplemente reciben los beneficios de la misma y la escuela ordinaria hace cambios sociales para posibilitar que esos niños se puedan adaptar; mientras que en la inclusión, la escuela cambia continuamente para poder dar respuesta a todo el que se acerque a ella ya que la inclusión es un proceso que nunca termina, participa toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado y es una filosofía de vida, un sistema de valores y creencias debido a que se educa de forma inclusiva y se vive de forma inclusiva.

Tras visualizar la tabla y lo establecido anteriormente, podríamos determinar que la integración permite la entrada del alumno con NEE al aula ordinaria siempre y cuando tenga unas dificultades medias o ligeras, mientras que en la inclusión todos los alumnos tienen el mismo derecho de estar en el aula ordinaria.

La principal diferencia entre integración e inclusión se encuentra en su respuesta educativa. Mientras que la integración da respuesta a un grupo de alumnos, la inclusión da respuesta a todos aquellos alumnos que se encuentran en la escuela.

2.2.3 Las modalidades de escolarización.

Desde la LOGSE, siguiendo a Arnaiz (2003:125), el alumnado con NEE puede recibir su escolarización en los centros ordinarios dando lugar con ello a que cada alumno pueda recibir una educación digna que responda a sus características y necesidades en la escuela correspondiente. No obstante, esto no significa la desaparición de los centros específicos de educación especial, sino que estos centros se seguirán manteniendo para aquellos niños que estén matriculados en ellos alcanzando así una mayor integración y calidad de vida.

LOE (2006) modificada parcialmente por LOMCE (2013), establece en su Artículo 74 lo siguiente:

La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Las modalidades de escolarización, como bien su nombre indica, son las formas en las que el alumnado puede ser escolarizado en el centro escolar o específico.

La escolarización de los alumnos con NEE, según Martín Macías (2010: 78-79), *“está sujeta a un proceso de seguimiento continuado, debiéndose revisarse de manera periódica y en la forma que reglamentariamente se determine, tras las correspondientes evaluaciones psicopedagógicas, las decisiones de escolarización adoptadas”*.

Según el artículo 15 del Decreto 147/2002, de 14 de mayo, las modalidades de escolarización son, de más a menos inclusivas, las siguientes:

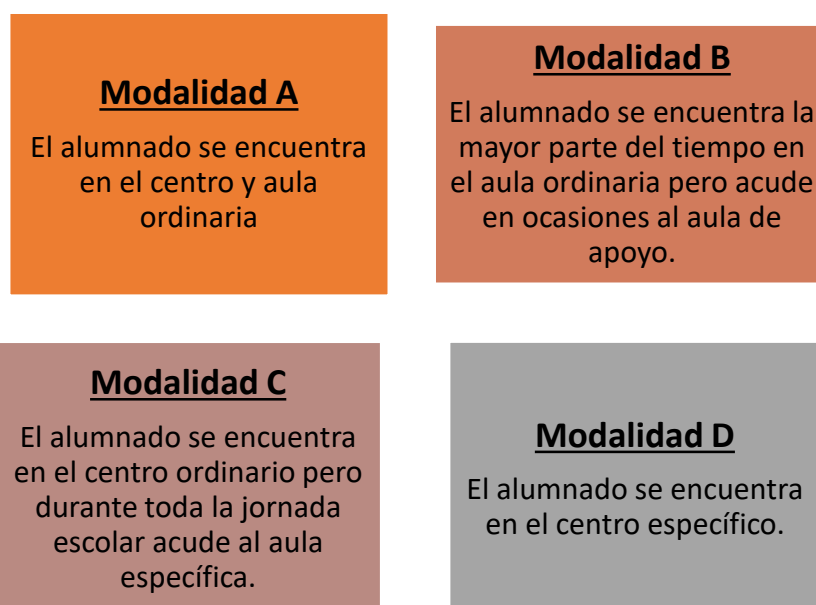


Gráfico 2.3 Las modalidades de escolarización según Decreto 147/2002 (elaboración propia)

Partiendo de las modalidades anteriores, las instrucciones del 8 de marzo de 2017, que corresponden a la LOE (2006) modificada parcialmente por LOMCE (2013), van más allá y profundiza en estas modalidades, estableciendo la siguiente clasificación:

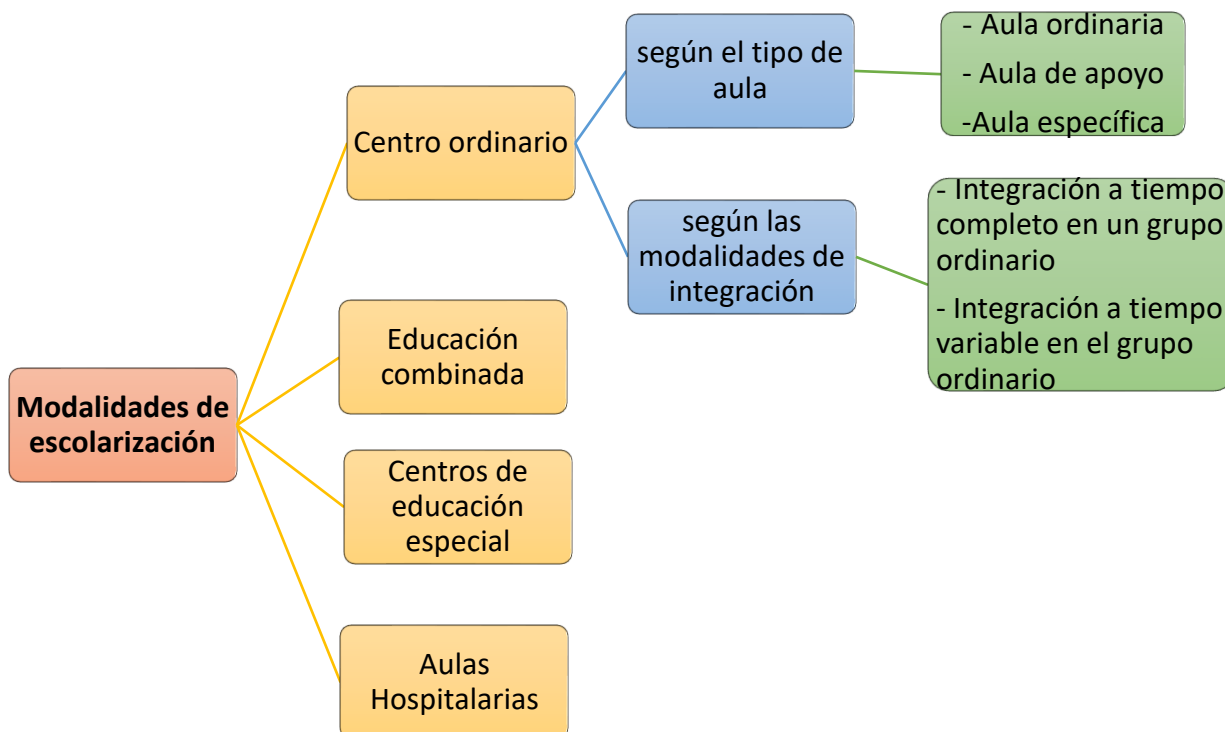


Gráfico 2.4 Las modalidades de escolarización (elaboración propia).

Tras consultar el esquema, y basándonos en las instrucciones del 8 de marzo de 2017, establecemos que la escolarización a tiempo completo en el grupo ordinario es la más inclusiva ya que el alumnado se encuentra en su aula ordinaria junto a sus iguales, siguiendo un mismo modelo de enseñanza, recibiendo apoyos en el aula sin tener que ir a otro espacio del centro para ello.

Todo esto se puede llevar a cabo gracias a la presencia de un profesor de apoyo en el aula ordinaria, el cual se coordina con el profesor generalista de educación primaria, ya que es el responsable principal de la educación de los alumnos, para realizar las actividades y acordar su participación. Además, debemos de destacar que las medidas de adaptación curricular son muy poco significativas por lo que no suponen grandes cambios en el currículo y puede seguir el ordinario como bien hemos expresado anteriormente.

En cuanto a la integración a tiempo variable en el grupo ordinario, es una modalidad menos inclusiva que la anterior debido a que el alumnado por razones de su discapacidad, requiere estar en un aula de apoyo u específica para dar respuesta a sus

necesidades. No obstante, este alumno está a tiempo parcial en el aula ordinaria con sus compañeros, aunque también puede estar en el aula de apoyo o en el aula específica relacionándose solo con sus compañeros a nivel social, no educativo. En cuanto al currículo, este alumnado está bajo el ordinario, pero con modificaciones respecto a los objetivos, contenidos y metodologías si está en el aula de apoyo, y bajo un currículo especial con adiciones al ordinario si está en el aula específica.

En lo que respecta a la educación combinada, es aquella en la que se une la escolarización entre un centro ordinario y uno específico. En esta modalidad, el alumnado con NEE se encuentra en el centro ordinario con el resto de sus compañeros y va al centro específico a recibir apoyos especiales para dar una respuesta adecuada a sus necesidades.

A los centros de educación especial acuden aquellos alumnos que presentan una discapacidad grave o severa, de manera que no pueden recibir una educación de calidad en el centro ordinario. Estos alumnos se encuentran bajo un currículo totalmente especial, en el que se tratan los aspectos más básicos del ordinario.

Por último, nos encontramos con las aulas hospitalarias. Estas aparecieron por primera vez con la LOE en el año 2006. Son un modelo de escolarización transitoria que se encuentran en los centros de salud. Van dirigidas a aquellos niños que, por un motivo de salud, se encuentran hospitalizados durante un periodo de tiempo de manera que no pueden asistir a su centro escolar. Por ello, los docentes que se encuentran en esta modalidad trabajan con ellos los conceptos que se están dando en su etapa escolar para que no pierdan esa enseñanza mientras están hospitalizados. Además, los docentes pertenecientes a estas aulas están en contacto con el centro del niño, de manera que le informan de los avances del niño y de los contenidos que va adquiriendo entre otros aspectos.

Para la decisión sobre la modalidad de escolarización se tendrá en cuenta la opinión de los representantes legales del alumno o alumna, la cual se adjuntará al dictamen de escolarización. (Artículo 12, Junta de Andalucía)

2.2.4 Las necesidades educativas especiales o específicas y su clasificación.

Las necesidades educativas especiales o específicas, como bien hemos visto anteriormente, son aquellas necesidades que tiene el alumnado que presenta algún trastorno o discapacidad la cual le supone alguna dificultad a la hora de llevar a cabo un buen proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según Chacón-López (2016) en Nieto Martín (2016):

De acuerdo con la legislación presente (LOMCE, 2013), se emplea el término de alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), englobado en el de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Entre el alumnado con NEE se encuentra el que presenta discapacidad física, sensorial, psíquica, cognitiva o trastornos graves de conducta. (p.71)

Siguiendo a las instrucciones del 8 de marzo de 2017, los criterios para determinar qué tipo de discapacidad o trastorno presenta el alumnado con NEE es el siguiente.

ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES O ESPECÍFICAS	
Trastornos graves del desarrollo	Retrasos evolutivos graves o profundos Trastornos graves del desarrollo del lenguaje Trastornos graves del desarrollo psicomotor
Discapacidad visual	Baja visión Ceguera
Discapacidad intelectual	Discapacidad intelectual leve Discapacidad intelectual moderada Discapacidad intelectual grave Discapacidad intelectual profunda
Discapacidad auditiva	Hipoacusia Sordera
Trastornos de la comunicación	Afasia Trastornos específicos del lenguaje <ul style="list-style-type: none"> - Expresivos - Mixtos - Semántico-pragmático Trastornos de habla <ul style="list-style-type: none"> - Disartrias - Disglosias - Disfemias
Discapacidad física	Lesiones de origen cerebral Lesiones de origen medular Trastornos neuromusculares Lesiones del sistema osteoarticular
Trastornos del Espectro Autista	Autismo Síndrome de Asperger Síndrome de Rett Trastorno desintegrativo infantil

	Trastorno generalizado del desarrollo no especificado
Trastornos graves de conducta	Trastorno disocial Trastorno negativista desafiante Trastorno de comportamiento perturbador no especificado
Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad	TDAH: Predominio del déficit de atención TDAH: Predominio de la impulsividad – hiperactividad TDAH: Tipo combinado
Otros trastornos mentales	
Enfermedades raras y crónicas	

Cuadro 2.5 Alumnado con necesidades educativas especiales o específicas según las instrucciones del 8 de marzo del 2017 de la Junta de Andalucía

2.2.5 Las aulas claves para la inclusión. Las características principales de las aulas inclusivas.

Según la agencia europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2005) y Pujolàs (2003) en Nieto Martín (2016):

Todos los centros educativos tienen un Plan de Atención a la Diversidad que sirve para adecuar la intervención educativa a las necesidades del alumnado y supone la reflexión previa sobre: las condiciones generales del centro, los recursos de que se dispone, los entornos y estilos de aprendizaje del alumnado, los procesos de enseñanza y aprendizaje que se generan y la participación individual de cada alumno, en el que se definen y presentan medidas y acciones que el centro establece para atender a todo el alumnado, identificando, reduciendo o eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación. A través de metodologías y formas de enseñanza inclusiva se crean aulas inclusivas. El aula ha de ser un contexto en el que se dé respuesta a las capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado. Por ello, la metodología debe favorecer la cooperación, el éxito, el aprendizaje, etc. Las actividades de aprendizaje han de ser graduadas para que el alumno alcance las competencias básicas. La enseñanza y aprendizaje cooperativo son consideradas significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje por sí mismo, tienen como ventaja que se trabaja con grupos heterogéneos, el alumno aprende por sí mismo, comparten conocimientos y experiencias favoreciendo su desarrollo integral. (p.62)

Arnaiz (1997) en Arnaiz (2003: 205) indica que el aula es el lugar donde se lleva a cabo el proceso de aprendizaje del alumnado, donde se pone en práctica el currículo mediante el cual se responde correctamente a la diversidad de necesidades que presenta el alumnado que se encuentra dentro de la misma.

Cabe señalar que la mayoría de los autores consultados coinciden en seguir las características de las aulas inclusivas establecidas por Stainback y Stainback (2011: 25-26-27). Para ellos las principales características del aula inclusiva son, en primer lugar, la filosofía en el aula. Las aulas inclusivas se basan en una filosofía en la que todos los alumnos pertenecen y aprenden en el aula ordinaria ya que se valora la diversidad; en segundo lugar, nos encontramos con las reglas en el aula las cuales presentan abiertamente los derechos del alumnado, las instrucciones acordes a las características de estos, es decir se le ofrece apoyo al alumnado para alcanzar los objetivos curriculares establecidos para su enseñanza; en tercer y cuarto lugar cabe señalar que, respectivamente, la enseñanza es adaptada al alumnado y este recibe apoyo dentro del aula ordinaria.

Por lo que podemos deducir que las aulas son el principal espacio en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, es el lugar en el que los niños juegan, aprenden y se relacionan formando así comunidades en las que se encuentra presente la diversidad. Por ello las aulas tienen un papel fundamental para llevar a cabo el proceso de inclusión ya que, además de lo descrito anteriormente, permiten abordar temas como los prejuicios y estereotipos que dan lugar a la exclusión.

2.3 Investigaciones y Estudios Previos.

Tras conocer los conceptos claves y las características fundamentales sobre este proyecto de investigación, consideramos conveniente la búsqueda de otras investigaciones sobre el ámbito de nuestro tema ya que bajo nuestra opinión estas van a enriquecer nuestro proyecto siéndonos útiles para acercarnos a la realidad de la investigación. Las investigaciones son las siguientes:

- ***En el año 2013 González-Gil, Martín-Pastor, Flores Robaina Jenaro, Poy y Gómez-Vela realizaron una investigación denominada “Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado”***

Esta investigación trata de ayudar al estudio de la inclusión en la comunidad de Castilla y León (España) analizando para ello las necesidades de la formación docente y contribuyendo a la elaboración de instrumentos de evaluación de estas necesidades que

permitieran realizar una evaluación de los docentes que participan en esta investigación y en el futuro generalizar su uso con otros profesionales de esta comunidad y fuera de ella.

La población que participó en esta investigación es de 402 profesionales de la educación, siendo 36,3% hombres y 63.7% mujeres de todas las provincias de la comunidad de Castilla y León. La edad de estos profesionales se encuentra dividida en cuatro grupos: menor de 30 años (16.3%), entre 30 y 40 años (33.7%), entre 41-50 años (25.1%) y mayor de 50 años (24.9%). La mayoría de los participantes trabajan en centros públicos (68.7%), mientras que el resto (17.8%) trabaja en centros concertados y el 13,5% en centros privados.

El instrumento de evaluación empleado para esta investigación fue un cuestionario de evaluación de la formación docente para la inclusión CEFI (González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy, Gómez-Vela y Caballo, 2011). Este cuestionario pertenece a una metodología cuantitativa y está formado por 80 ítems de tipo Likert con 4 opciones, las cuales se agrupan en 10 factores:

1. Concepción de la diversidad y de la educación: valores, actitudes y creencias sobre la educación y la diversidad.
2. Política educativa: financiación, legislación, papel de la administración y modalidades de escolarización.
3. Organización y funcionamiento de la escuela y del aula: prácticas y principios de funcionamiento, normas, infraestructuras, agrupación de los alumnos.
4. Liderazgo: papel del equipo directivo, existencia, importancia y responsabilidades de un líder.
5. Currículum: diseño y desarrollo del currículum (objetivos, contenidos, actividades y evaluación).
6. Metodología: metodologías de trabajo inclusivas.
7. Recursos y apoyos: concepción del apoyo, distribución y utilización de recursos.
8. Formación del profesorado: inicial y permanente.
9. Trabajo colaborativo entre el profesorado.
10. Participación de la comunidad: familia, profesionales, entorno, universidad, otras instituciones...

Estos ítems, como bien señala la investigación, se obtuvieron a partir de la revisión bibliográfica sobre los indicadores que definen la inclusión, y de la realización de dos grupos focales con profesionales de la educación, con una experiencia laboral de entre 7 y 17 años.

Los resultados obtenidos tras esta investigación son que, las puntuaciones más altas se encuentran en los ítems de formación del docente, liderazgo y participación de la comunidad, mientras que las más bajas están en los factores de recursos y apoyos, currículo y política educativa por lo que las necesidades más destacadas del docente en la comunidad de Castilla y León se encuentran en los elementos curriculares y metodológicos los cuales permiten la transformación de las escuelas en centros más inclusivos.

En lo que respecta al tipo de centro, los profesionales docentes de los centros públicos puntuaron más bajo que los centros concertados y privados en lo que respecta a los ítems 1,2 y 5, mientras que estos dos últimos tipos de centros obtuvieron puntuaciones más bajas que los centros públicos en los factores 6 y 7.

En cuanto a la relación entre los años de experiencia y las puntuaciones en el CEFI, dio lugar a la existencia de una asociación significativa entre los años de experiencia y los factores 2 y 4, pudiendo afirmar así que los docentes con más años de experiencia presentan mayor formación en la financiación y legislación educativa, en el ámbito administrativo y modalidades de escolarización, en el papel del equipo directivo y la existencia, responsabilidad e importancia de un líder. No obstante, las puntuaciones fueron negativas en el factor 7, aclarando la influencia que la formación en inclusión que se aborda en la actual formación de los docentes tiene sobre estos profesionales.

- ***En 2010 Lledó y Arnaiz desarrollaron una investigación titulada “Evaluación de las prácticas educativas del Profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación Inclusiva”***

Este estudio trata de la búsqueda de aquellos indicadores que desde una perspectiva inclusiva permitan mejorar la formación docente en los centros escolares para llevar a cabo una educación inclusiva.

Los objetivos propuestos para esta investigación, tanto por Lledó como por Arnaiz, son:

- Evaluar el grado de formación del profesorado tutor como del especialista en cuanto a la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Identificar estrategias organizativas y curriculares a nivel de aula del profesorado tutor como especialista en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.
- Identificar ámbitos de aprendizaje y prácticas educativas favorecedores de una educación inclusiva.

- Delimitar las principales dimensiones que subyacen a las diversas prácticas educativas tanto del profesorado tutor como especialista de apoyo o educación especial.

Este estudio se llevó a cabo en centros escolares de educación infantil y primaria de la ciudad de Alicante (Comunidad Valenciana, España). El total de participantes fue de 545 docentes de estas etapas educativas, perteneciendo 462 a la escuela pública y 83 a escuela privada-concertada. Estos docentes estaban distribuidos en 154 centros públicos y 30 centros privados-concertados de toda la región alicantina.

El instrumento llevado a cabo para realizar esta investigación fue elaborado por Lledó. Este fue un cuestionario, el cual pertenece a una metodología cuantitativa.

Este instrumento estaba formado por 30 preguntas que constaban de tres partes. En primer lugar, la parte inicial del cuestionario estaban 13 preguntas sobre los datos de identificación del centro que les permitieron describir y conocer el punto de partida de la realidad en la que se encontraban los centros; en la segunda parte había 10 cuestiones relacionadas con los aspectos de formación del docente del aula ordinaria en el ámbito de las necesidades educativas especiales (NEE); y en tercer y último lugar, se encontraban algunas preguntas referidas a las estrategias y prácticas educativas y de organización del aula ordinaria y su relación con las prácticas inclusivas.

Como conclusión del estudio, hemos de destacar que, en relación de la formación del docente generalista y del aula específica en el ámbito de la atención a la diversidad, el docente especialista y el docente tutor están de acuerdo en afirmar que hay un mayor conocimiento acerca de la diversidad y mayor aceptación en su atención desde una perspectiva inclusiva. Tanto el docente especialista como el generalista demandan más formación inicial por parte de las universidades para los futuros maestros para que puedan atender de una manera más adecuada a la diversidad. Todos los docentes afirman la falta de recursos y apoyos en el aula para atender a la diversidad del alumnado, al igual que la falta de responsabilidad por parte del profesor tutor para llevar a cabo adaptaciones curriculares para el alumnado con NEE.

En lo que respecta a la relación del docente tutor y especialista con las estrategias y organización del aula y su relación con las prácticas inclusivas, se acentúa que las adaptaciones curriculares que se llevan a cabo no están bien aprovechadas en el centro por parte del profesor tutor; la necesidad tanto del profesor tutor como del especialista para renovar, mejorar y adaptar las estrategias de enseñanza y aprendizaje ante la diversidad; y la necesidad de elaborar unas condiciones físicas y de aprendizaje en relación con las necesidades del alumnado con NEE para atender así a su educación de manera inclusiva.

- ***En el año 2006 Kofi Ametepee llevó a cabo una investigación llamada “A Case Study: Exploring the Inclusive Education Decisions Teacher Educators Make and Examining How Prepared Preservice Teachers Feel to Teach Diverse Students”⁹***

Este estudio fue realizado por Lawrence Kofi Ametepee (2006).

El objetivo de esta investigación fue, en primer lugar, analizar las decisiones tomadas por los profesionales docentes de los futuros educadores al capacitar a los maestros de educación general para las aulas inclusivas; en segundo lugar, examinar la preparación de los maestros de educación general antes de llevar a cabo su enseñanza ante todo el alumnado incluido aquel con discapacidades; y por tercer y último lugar, para averiguar cómo las decisiones que llevan a cabo los profesionales docentes de los futuros educadores influyen en la preparación de los maestros de educación general antes de llevar a cabo su enseñanza.

Esta investigación fue llevada a cabo en Illinois (Estados Unidos). Para ello se llevó a cabo un instrumento mixto el cual constaba de un cuestionario semi estructurado con preguntas abiertas. Se usó una metodología mixta para entender mejor el problema que se estaba investigando.

En lo que respecta a la muestra, 14 miembros de la facultad completaron este cuestionario y 62 maestros de la educación general proporcionaron información de antecedentes y realizaron el cuestionario de escala Likert.

Kofi Ametepee también obtuvo documentos del programa de educación docente (TEP) y usó el enfoque de análisis del contenido para examinar los datos cualitativos, usando los cuantitativos como datos de escala Likert.

En cuanto a los resultados obtenidos tras realizar los cuestionarios semi estructurados:

- El TEP ofrece un porcentaje significativo de cursos de conocimientos del contenido más que de métodos y cursos de educación inclusiva, mientras que los 14 docentes universitarios señalaron que el conocimiento del contenido era más importante que otros elementos de la educación inclusiva.
- De los estudiantes del último año, 11 de los que completaron la enseñanza, señalaron que se sentían “seguros”, mientras que 18 de sus compañeros señalaron que se sentían “algo confiados” y los 11 restantes, indicaron que se sentían “algo confiados” en algunas clases.
- Los estudiantes en general manifestaron que se sentían “algo seguros” al enseñar a alumnos en las aulas de educación general.

⁹ <https://eric.ed.gov/?q=teacher+training+for+education+inclusive&id=ED570828> (Consultado el 13/02/19)

- Todas las personas que acabaron la enseñanza estudiantil (14, 100%), Veintisiete de los 33 (81.82%) de los estudiantes del último año que estaban en el campus, y ocho (53.33%) de los estudiantes del último año señalaron que pensaban que estarían completamente preparados para enseñar a diversos estudiantes en sus aulas al final de educación universitaria.

3. PROBLEMAS, OBJETIVOS Y VARIABLES DE INVESTIGACIÓN

Tras exponer los conceptos claves y las características y elementos fundamentales de nuestra investigación, vamos a establecer los aspectos más relevantes de nuestra investigación. Para ello hemos concretado tres problemas junto a sus objetivos y variables, como veremos a continuación.

Los problemas de nuestra investigación fueron:

Problema I: ¿Qué formación tiene el docente para hacer frente a la inclusión del alumnado con NEE?

Problema II: ¿Realizan los docentes una formación continua en relación con la educación inclusiva?

Problema III: ¿Cuáles son las principales competencias que deben tener los docentes para atender a la inclusión educativa?

Cuadro 3.1 Problemas de investigación (Elaboración propia)

En lo que respecta a los objetivos de cada problema, estos fueron los siguientes:

Problema I: ¿Qué formación tiene el docente para hacer frente a la inclusión del alumnado con NEE?

- **Objetivo 1.1:** Conocer la formación del docente para hacer frente a la inclusión.
- **Objetivo 1.2:** Descubrir si los docentes se consideran adecuadamente formados para atender al alumnado con NEE
- **Objetivo 1.3:** Conocer que consideran los docentes necesarios para mejorar su formación para atender al alumnado con NEE.

Problema II: ¿Realizan los docentes una formación continua en relación con la educación inclusiva?

- **Objetivo 2.1:** Conocer si los docentes realizan una formación continua relacionada con la educación inclusiva.
- **Objetivo 2.2:** Conocer las vías que emplean los docentes para su formación continua.

Problema III: ¿Cuáles son las principales competencias que deben tener los docentes para atender a la inclusión educativa?

- **Objetivo 3.1:** Conocer las competencias que deben de tener los docentes para hacer frente a la inclusión educativa.
- **Objetivo 3.2:** Descubrir si los docentes tienen las competencias necesarias para hacer frente a la inclusión.
- **Objetivo 3.3:** Conocer que instrumentos, materiales, unidades didácticas o metodologías utilizan los docentes para hacer frente a la inclusión educativa.

Tras señalar los problemas y los objetivos, y partiendo de estos últimos, las variables de nuestra investigación fueron:

Variables de la investigación	
Problema I	Variable I: Formación docente.
	Variable II: Adecuación de la formación docente
	Variable III: Mejora formativa.
Problema II	Variable IV: Formación continua.
	Variable V: Vías de formación continua.
Problema III	Variable VI: Competencias para la formación docente
	Variable VII: Competencias necesarias.
	Variable VIII: Utilización de instrumentos

Cuadro 3.2 Variables de la investigación (Elaboración propia)

4. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En toda investigación debemos elegir la metodología más adecuada para hacer frente a los problemas planteados en la misma. Esta metodología puede ser cualitativa, cuantitativa o mixta, es decir, la unión de las dos anteriores.

A continuación, vamos a establecer qué metodología o metodologías usamos para resolver los problemas planteados anteriormente, así como una definición de los conceptos de población y muestra, los instrumentos que empleamos para recoger información, las técnicas usadas para analizar dicha información, además de la duración y presupuesto de nuestro proyecto.

4.1 Método.

Para Calduch (2012) en Abreu (2014: 197), el método de la investigación es el *“conjunto de tareas, procedimientos y técnicas que deben emplearse, de una manera coordinada, para poder desarrollar en su totalidad el proceso de investigación. En adición, el método de investigación está directamente condicionado por el tipo de investigación que se realiza.”*

Hay distintos tipos de metodologías. Estas pueden ser cualitativas, cuantitativas o mixtas. La metodología cualitativa, según Quecedo y Castaño (2002), se puede definir como *“la investigación que produce datos descriptivos, es decir, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”* ; mientras que la metodología cuantitativa, basándonos en Cauas (2015), *“es aquella que utiliza preferentemente información cuantitativa o cuantificable (medible), como por ejemplo los diseños experimentales, diseños cuasi – experimentales, investigaciones basadas en la encuesta social, entre otras; siendo uno de las más usadas la encuesta social”*.

En lo que respecta a la metodología mixta, es aquella en la que se unen ambas metodologías anteriormente citadas.

En la siguiente figura podemos ver de forma esquemática los tipos de metodologías, los paradigmas de los que nacen y los instrumentos que cada una comprende.



Figura 4.1 Método de investigación (Valverde Macías, A 2018-2019).

En lo que respecta a las diferencias entre ambas metodologías, en el siguiente cuadro, siguiendo a Figueroba (s.f)¹⁰, vamos a ver las principales diferencias entre ambas.

	Enfoque cuantitativo	Enfoque cualitativo
Paradigma	Positivista	Interpretativo-crítico
Objeto de estudio	Datos estáticos	Datos dinámicos (procesos)
Objetivos y aplicaciones	Los objetivos principales son la exploración, descripción y comprensión inicial de un fenómeno. Por lo que se focalizan en hipótesis en torno a hechos determinados.	Es la puesta a prueba de las hipótesis, es decir, su confirmación o refutación.
Punto de vista del análisis	Objetivo	Subjetivo
Tipo de datos	Numéricos	Basado en el lenguaje.
Metodología	Medición específica y controlada de aspectos concretos de la realidad. Por lo que es posible llevar a cabo	Naturalista. Da mayor importancia al contexto y a las relaciones entre los elementos que componen el fenómeno de estudio.

¹⁰ <https://psicologiymente.com/psicologia/diferencias-investigacion-cualitativa-cuantitativa>
(Consultado el 6/03/2019)

	análisis estadísticos utilizando los datos y compararlos.	
Técnicas utilizadas	Encuestas, método observacional, correlacional, predictivos...	Entrevistas, observación participante, métodos biográficos, análisis documental...
Nivel de análisis	Analiza aspectos concretos de los objetos de estudio.	Tiene un carácter más holístico por lo que intenta comprender la estructura de los hechos y las dinámicas entre los elementos que los componen de un modo global.
Grado de generalización	Muestras representativas más amplias.	Muestras representativas más cerradas.
Validez y fiabilidad	Dependen de las técnicas y de los instrumentos que se utilicen para medir y elaborar los datos.	Depende del rigor y la capacidad de los investigadores. Pueden tener un carácter más subjetivo.

Cuadro 4.1 Diferencias entre el enfoque cuantitativo y cualitativo.

Respecto a nuestra investigación optamos por llevar a cabo una metodología mixta, es decir, tanto cualitativa, ya que recogimos la información mediante cuestionarios, como cuantitativa ya que empleamos las entrevistas para la recogida de datos. Esto nos permitió recoger una información considerablemente útil para nuestra investigación resolviendo con ello los problemas que anteriormente planteamos.

4.2 Población y muestra.

En este apartado vamos a describir los conceptos de población y muestra para después determinar la población y muestra de nuestra investigación.

Para Arias (2006: 81) *“La población (...) es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Ésta queda delimitada por el problema y por los objetivos del estudio.”*; mientras que, según Hernández (2008) en Angulo López (2011: 132), ¹¹la muestra es el proceso cualitativo, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc.,

¹¹ http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/eal/seleccion_muestra.html (Consultado el 7/03/19)

sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia.

En lo que respecta a la muestra, esta se divide en dos grandes grupos. Por un lado, nos encontramos con la muestra probabilística o aleatoria y, por otro lado, la no probabilística.

Según López (2010) en González (2017) los métodos de muestreo probabilístico ¹² “son aquellos que se basan en el principio de equiprobabilidad. Es decir, aquellos en los que todos los elementos del universo tienen la misma probabilidad de ser elegidos para formar parte de la muestra”.

Dentro de este tipo de muestreo nos encontramos con el muestreo aleatorio simple, muestreo aleatorio sistemático, aleatorio estratificado, la muestra por conglomerado y el polietápico.

Por otro lado, Cuesta, (2009) en González (2017) señala que el muestreo no probabilístico “es una técnica de muestreo donde las muestras se recogen en un proceso que no brinda a todos los individuos de la población iguales oportunidades de ser seleccionados.”. Hay distintos tipos de muestreos no probabilísticos los cuales son el muestreo por cuotas, muestreo intencional o de conveniencia, bola de nieve y muestreo discrecional.

De manera gráfica, y volviendo a los conceptos principales de este apartado, vamos a representar los conceptos de población y muestra para así poder diferenciarlos claramente.



Figura 4.2. Diferencia entre población y muestra. ¹³

¹²<https://www.gestiopolis.com/muestreo-probabilistico-no-probabilistico-teoria/> (Consultado el 12/03/19)

¹³<https://www.universoformulas.com/estadistica/descriptiva/muestra-estadistica/> (Consultado el 7/03/19)

En cuanto a la población de nuestra investigación, esta estuvo enfocada en los docentes del centro y los padres y madres de los alumnos escolarizados en el mismo pertenecientes a todos los ciclos de Educación Primaria de dos centros públicos, el CEIP San José de Calasanz y el CEIP Juan Ramón Jiménez, ambos situados en la misma zona geográfica, en el distrito Triana, más concretamente en la barriada de El Carmen, provincia de Sevilla.

En el siguiente cuadro vamos a ver de manera detallada los miembros pertenecientes a ambos centros que configuran la población total de nuestra investigación.

CENTRO	PROFESORADO E. PRIMARIA	EQUIPO DIRECTIVO	EQUIPO DE ORIENTACIÓN Y APOYO	ALUMNADO
CEIP San José de Calasanz	10 maestros y maestras	<ul style="list-style-type: none"> - Director - Jefe de estudios - Secretaria 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador - Logopeda - PT (3) - ATAL - TIS aula específica - Orientadora EOE (psicóloga) - Médico EOE 	204 alumnos de Educación Primaria y Educación Especial
CEIP Juan Ramón Jiménez	10 maestros y maestras	<ul style="list-style-type: none"> - Director - Jefe de estudios - Secretaria 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientador - Logopeda - PT - ATAL - Orientadora EOE - Médico EOE 	200 alumnos de Educación Primaria y Educación Especial

Cuadro 4.2 Componentes del centro escolar (elaboración propia)

Tras exponer la información de nuestra población, vamos a establecer a continuación la información necesaria que tuvimos que tener en cuenta para llevar a cabo los instrumentos de investigación.

PROBLEMA	OBJETIVO	FUENTE INFORM.	INSTRUMENTO	POBLACIÓN	MUESTRA
P. I	Obj. I.1	Docentes Equipo directivo	Entrevista	26	6
	Obj. I. 2	Docentes Equipo directivo	Cuestionario Entrevista	26	20 cuestionarios 6 entrevistas
	Obj. I.3	Docentes Equipo directivo	Cuestionario Entrevista	26	20 cuestionarios 6 entrevistas
P. II	Obj. II.1	Docentes Equipo directivo	Cuestionario Entrevista	26	20 cuestionarios 6 entrevistas
	Obj. II.2	Docentes Equipo directivo	Cuestionario Entrevista	26	20 cuestionarios 6 entrevistas
P. III	Obj. III.1	Docentes Equipo directivo Padres y madres	Cuestionario Entrevista	26 docente 404 padres y madres	20 cuestionarios 6 entrevistas a docentes 6 entrevistas padres y madres
	Obj. III.2	Docentes Equipo directivo	Cuestionario Entrevista	26	20 cuestionarios 6 entrevistas
	Obj. III. 3	Docentes Equipo directivo	Cuestionario Entrevista	26	20 cuestionarios 6 entrevistas

Cuadro 4.3 Fuente de información, instrumentos, población y muestra (elaboración propia)

4.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN.

En lo que respecta a las técnicas e instrumentos de recogida de información, vamos a describir en primer lugar, el proceso que hemos seguido para acceder y recoger la información, y en segundo lugar expondremos los instrumentos que hemos diseñado para la recogida de dicha información.

4.3.1 Procedimiento de recogida de información.

El campo de estudio al que va dirigido nuestra investigación se encuentra en la localidad de Sevilla, más concretamente en el barrio de Triana. Los centros elegidos para dicha investigación fueron el C.E.I.P San José de Calasanz y el C.E.I.P Juan Ramón Jiménez situados ambos en la misma zona geográfica.

Para nuestra investigación nos centramos principalmente en los docentes de dichos centros y en los padres y madres del alumnado.

El acceso a ambos centros fue diferente a pesar de la proximidad que tenemos a ellos. Para acceder al C.E.I.P San José de Calasanz nos dirigimos personalmente a la jefatura del centro para hablar con el jefe de estudios. Decidimos hacerlo así porque hemos estudiado en dicho centro, realizamos las prácticas el curso pasado y tenemos un cierto conocimiento de los profesionales docentes que trabajan allí. Cuando llegamos el jefe de estudio pudo atendernos perfectamente y le comunicamos en ese instante a él y al director, que estaba presente en aquel momento, el tema de nuestra investigación y el trabajo que queríamos realizar en su centro. Al conocernos no nos pusieron ningún impedimento y nos dieron total libertad para ir cuando quisiéramos, aunque debíamos de avisar antes para que ellos pudieran avisar a su vez a los docentes.

En cuanto al acceso al C.E.I.P Juan Ramón Jiménez, nos pusimos en contacto vía correo electrónico con el director del centro para concretar una cita. Tras varios días de espera y al ver que no recibimos su respuesta, acudimos al centro con una carta elaborada por el tutor de prácticas. Ese mismo día nos reunimos con el director y jefe de estudios le comentamos más en profundidad que al otro centro, de qué trataba nuestra investigación y el trabajo que queríamos realizar en dicho centro. No nos pusieron ningún impedimento, no obstante, nos dijeron que se pondrían en contacto con nosotras en unos días para concretar las fechas para poder acceder al centro a pasar los instrumentos de investigación. La espera para concretar las fechas para pasar los instrumentos se demoró dos días y tras esto se nos estableció dos fechas posibles para poder asistir las cuales fueron el 25 y 26 de abril. Establecidos dichos accesos, acudimos al centro durante esos periodos para recabar la información necesaria para nuestra investigación.

4.3.2 Instrumentos diseñados para la recogida de información.

En nuestra investigación, como bien indicamos anteriormente, llevamos a cabo una metodología mixta debido a las diferentes fuentes de investigación que establecimos, por lo que para la recogida de información empleamos diferentes instrumentos. En el siguiente cuadro podemos observar los instrumentos utilizados para la recogida de información en relación con la muestra de estudio que establecimos.

C.E.I.P San José de Calasanz C.E.I.P Juan Ramón Jiménez	
Docentes	Entrevistas
	Cuestionarios
Padres y Madres	Entrevistas

Cuadro 4.4 Cuadro de instrumentos (elaboración propia)

Como podemos observar en el cuadro anterior, nuestra muestra de estudio fueron los docentes y padres y madres de los alumnos. No obstante, cabe señalar que en mayor medida se les pasó más instrumentos de recogida de información a los docentes de ambos centros escolares.

En lo que respecta a la obtención de información de los docentes respecto a los problemas y objetivos de manera más específica, elaboramos una entrevista con preguntas abiertas cuya relación respecto a los objetivos son las siguientes:

P.	Objetivos	Pregunta de las entrevistas a los docentes
P. I	Objetivo 1 Conocer la formación del docente para hacer frente a la inclusión.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué formación ha recibido usted en la etapa correspondiente a la época universitaria para responder a la inclusión? 2. A parte de esa formación, ¿Participó usted en prácticas formativas inclusivas fuera del entorno universitario? -Si es que sí ¿Cuáles fueron? -Si es que no ¿Qué le impidió participar en algunas prácticas? 3. Tras la época universitaria ¿ha participado usted en prácticas que le han permitido adquirir mejor formación para dar respuesta a la inclusión? 4. En los centros o centro en el que usted ha trabajado, ¿se le ha ofrecido por parte del centro

		<p>una formación para llevar a cabo un proceso de enseñanza inclusivo?</p> <p>5. ¿Qué formación considera usted necesaria para atender la formación del alumnado</p>
	<p><u>Objetivo 2</u> Descubrir si los docentes se consideran adecuadamente formados para atender al alumnado con NEE</p>	<p>6. ¿Cree usted que la formación obtenida a lo largo de su formación inicial es adecuada para atender correctamente a los alumnos con NEE? ¿por qué?</p> <p>7. La entrada a su aula de un alumno con NEE ¿qué sensaciones le produce?</p> <p>8. Si le ofrecieran trabajar en el aula específica o centro específico ¿aceptaría el trabajo? ¿por qué?</p> <p>9. En su opinión, ¿los docentes actualmente están bien formados para llevar a cabo una educación inclusiva? ¿por qué?</p>
	<p><u>Objetivo 3</u> Conocer que consideran los docentes necesarios para mejorar su formación para atender al alumnado con NEE.</p>	<p>10. Bajo su punto de vista, ¿Qué formación debe tener un docente para atender al alumnado con NEE?</p> <p>11. De los aspectos los citados anteriormente ¿cuáles tiene usted? ¿De cuáles de ellos carece?</p> <p>12. ¿Cómo cree usted que podría solventar sus carencias formativas?</p> <p>13. ¿Por qué piensa usted que dichos aspectos formativos son necesarios para dar una respuesta educativa al alumnado con NEE?</p>
P. II	<p><u>Objetivo 1</u> Conocer si los docentes realizan una formación continua relacionada con la educación inclusiva.</p>	<p>14. Tras finalizar la etapa universitaria ¿ha buscado usted alguna formación externa relacionada con la inclusión educativa? ¿por qué?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si es que sí ¿de qué formación se trata? - Si es que no ¿qué formación le hubiera gustado o le gustaría recibir? <p>15. ¿Cree usted que la formación continua es importante para que un docente lleve a cabo una educación inclusiva? ¿por qué?</p> <p>16. Actualmente ¿sigue usted formándose para poder llevar a cabo una educación inclusiva?</p>

		<p>-Si es que sí ¿qué formación está adquiriendo usted?</p> <p>-Si es que no ¿por qué?</p>
	<p>Objetivo 2 Conocer las vías que emplean los docentes para su formación continua.</p>	<p>17. ¿Qué formación ha empleado usted para enriquecer sus estudios ya existentes?</p> <p>18. ¿Por qué ha empleado dicha vía?</p> <p>19. ¿Qué vía o vías cree usted que es la más imprescindible para incrementar su formación continua? ¿por qué?</p>
P. III	<p>Objetivo 1 Conocer las competencias que deben de tener los docentes para hacer frente a la inclusión educativa.</p>	<p>20. ¿Qué competencias debe de tener un docente?</p> <p>21. ¿Son las mismas para llevar a cabo una educación inclusiva? ¿por qué?</p>
	<p>Objetivo 2 Descubrir si los docentes tienen las competencias necesarias para hacer frente a la inclusión.</p>	<p>22. ¿Qué competencias cree usted que tiene para hacer frente a la educación inclusiva? ¿Cómo las ha obtenido? Si no las tiene, ¿por qué razón cree usted que es?</p> <p>23. ¿Cree usted que con las competencias que usted tiene actualmente puede permitir dar una respuesta educativa de calidad a la diversidad de alumnado que hay en las aulas de hoy día?</p>
	<p>Objetivo 3 Conocer que instrumentos, materiales, unidades didácticas o metodologías utilizan los docentes para hacer frente a la inclusión educativa.</p>	<p>24. ¿Qué instrumentos emplea usted en su aula para hacer frente a la inclusión?</p> <p>25. ¿Cree usted que ellos puede llevar a cabo una educación inclusiva?</p> <p>26. ¿Utiliza usted materiales específicos para el alumnado con NEE? -Si es que sí, ¿Cuáles son? -Si es que no, ¿por qué?</p>

Cuadro 4.5 Cuadro de instrumentos-Entrevista. (Elaboración propia)

En síntesis, el instrumento ha quedado diseñado como aparece en el Anexo I.

Por otro lado, a los docentes también se les realizó una serie de cuestionarios estableciendo en ellos una escala tipo Likert cuya relación con los objetivos la vamos a ver en el siguiente cuadro. Cabe destacar que el objetivo 1 del problema I no se encuentra en este cuadro debido a que decidimos recabar información únicamente mediante la entrevista.

P.	Objetivos	Enunciado de los cuestionarios de los docentes
P. I	<p><u>Objetivo 2</u> Descubrir si los docentes se consideran adecuadamente formados para atender al alumnado con NEE</p>	<p>Enunciado 1. Estoy satisfecho/a de la formación inicial que obtuve en la universidad para poder dar una respuesta educativa a los alumnos con NEE. Enunciado 2. Me siento preparado para que el alumnado con NEE estén en mi aula. Enunciado 3. Tengo la formación adecuada para trabajar con niños con NEE. Enunciado 4. Pienso que los alumnos con NEE deben estar siempre en el aula o centro específico ya que es donde se encuentran los docentes que le pueden atender mejor.</p>
	<p><u>Objetivo 3</u> Conocer que consideran los docentes necesarios para mejorar su formación para atender al alumnado con NEE.</p>	<p>Enunciado 5. Para mejorar mi formación es imprescindible adquirir conocimientos del área de educación especial para poder así atender al alumnado con NEE. Enunciado 6. La mejora de mi formación depende de los cursos que ofrece la comunidad autónoma en la que resido. Enunciado 7. Para mejorar la formación para atender al alumnado con NEE necesito realizar prácticas dentro de los centros específicos o aulas específicas.</p>
P. II	<p><u>Objetivo 1</u> Conocer si los docentes realizan una formación continua relacionada con la educación inclusiva</p>	<p>Enunciado 8. La formación inicial es suficiente para atender al alumnado con NEE. Enunciado 9. La formación continua me ha ayudado a complementar la inicial y poder atender correctamente al alumnado con NEE. Enunciado 10. Las practicas extracurriculares son idóneas para formarme y poder atender a la diversidad. Enunciado 11. Todos los docentes debemos formarnos para obtener más conocimientos que los adquiridos en la carrera.</p>
	<p><u>Objetivo 2</u> Conocer las vías que emplean los</p>	<p>Enunciado 12. En lo que respecta a mi formación continua, prefiero obtenerla de internet que mediante otras herramientas.</p>

	docentes para su formación continua.	<p>Enunciado 13. Para adquirir una formación continua asisto a unos cursos presenciales después del colegio.</p> <p>Enunciado 14. Mi formación continua proviene de cursos a distancia que realizo de manera particular.</p> <p>Enunciado 15. Para adquirir conocimientos al que ya presento, acudo cada tarde a un centro a impartir clases.</p>
P. III	<p>Objetivo 1 Conocer las competencias que deben de tener los docentes para hacer frente a la inclusión educativa.</p>	<p>Enunciado 16. Las competencias básicas establecidas en el currículo son suficientes para que todo docente pueda llevar a cabo una educación inclusiva.</p> <p>Enunciado 17. La competencia más importante que debe de tener un docente es la competencia digital debido al siglo en el que vivimos y a los recursos que se nos presenta para las personas con discapacidad.</p> <p>Enunciado 18. La competencia menos importante es la de Conciencia y expresiones culturales ya que para la inclusión es indiferente.</p> <p>Enunciado 19. Si me tuviera que quedar con tres competencias clase para atender a la inclusión educativa sería la competencia digital, aprender a aprender y lingüística.</p> <p>Enunciado 20. Me parecen escasas las competencias que establece el currículo.</p>
	<p>Objetivo 2 Descubrir si los docentes tienen las competencias necesarias para hacer frente a la inclusión.</p>	<p>Enunciado 21. Tengo todas las competencias básicas que establece el currículo.</p> <p>Enunciado 22. La competencia de la que más carezco es de la competencia digital ya que no he trabajado con los recursos Tics durante mi formación inicial.</p> <p>Enunciado 23. De las competencias básicas que hay, la que menos presente tengo en la competencia de conciencia y expresiones culturales ya que engloban áreas menos importantes para llevar a cabo una educación inclusiva.</p>
	<p>Objetivo 3 Conocer que instrumentos, materiales, unidades didácticas o metodologías utilizan los docentes para hacer frente a la</p>	<p>Enunciado 24. En mi aula empleo recursos tecnológicos como ordenadores, tabletas, páginas web para que todos los alumnos puedan seguir los contenidos que imparto.</p> <p>Enunciado 25. El instrumento que uso en el aula son los libros ya que son gratuitos para todo el alumnado y están a disposición de todos.</p> <p>Enunciado 26. Para transmitir los contenidos uso juegos que yo mismo/a creo para que todos aprendan jugando.</p>

	inclusión educativa.	<p>Enunciado 27. Para dar respuesta a la educación inclusiva empleo un diario de clase en el que por grupos los alumnos recogen la información recibida.</p> <p>Enunciado 28. El instrumento que más empleo en el aula es la pizarra digital ya que me permite proyectar los contenidos y hacer que los alumnos presten mayor atención además de poder jugar con la misma.</p>
--	----------------------	--

Cuadro 4.6 Cuadro de instrumentos-Cuestionario (elaboración propia)

El diseño de esta entrevista la vamos a encontrar en el apartado de anexos, más concretamente en el Anexo II.

En cuanto a los padres y madres del alumnado, les preguntamos sobre una cuestión bastante concreta y fue sobre las competencias que, bajo sus perspectivas, debe de tener un docente para llevar a cabo una educación inclusiva.

Como no sabíamos a ciencia cierta si todos los progenitores de los alumnos conocían cuales son dichas competencias, vimos oportuno hacer una breve introducción en las entrevistas tras la pregunta de si conocían dichas competencias.

En el siguiente cuadro se han establecido las diferentes cuestiones dirigidas a los padres y madres del alumnado junto al objetivo y problema que se trató.

Problema	Objetivo	Preguntas de la entrevista de los padres y madres del alumnado.
Problema III	Objetivo I	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Conoce usted las competencias docentes que establece el currículo educativo español actual? 2. ¿Cuál considera usted que es la más importante para ser un buen docente? ¿Por qué? 3. ¿Cuál es para usted la menos importante? ¿Por qué? 4. ¿Qué aspectos básicos debe tener un buen docente bajo su punto de vista?

Cuadro 4.7 Cuadro de instrumentos-Entrevistas para los padres y madres del alumnado (elaboración propia)

El diseño de esta entrevista se encontrará en el apartado de anexos, concretamente en el Anexo III, al igual que el resto de los instrumentos mencionados anteriormente.

4.4 Técnicas de análisis de la información.

Tras exponer cómo recogeremos la información necesaria para nuestra investigación, procederemos a conocer en este apartado cómo hemos llevado a cabo el análisis de los datos obtenidos a través de los instrumentos elaborados y empleados para la recogida de la información.

En primer lugar, para los datos cuantitativos, los recogidos mediante los cuestionarios, utilizamos el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en la versión 25, mientras que, para los datos cualitativos, es decir, la información recogida mediante las entrevistas, podíamos utilizar el programa Atlas.Ti o bien el programa de Microsoft Word.

En lo que respecta al análisis de los datos cuantitativos, comenzamos enumerando cada cuestionario y las partes de este, es decir, señalamos las variables y los ítems de cada una de las mismas. Una vez realizado esto, pasamos al programa SPSS, cuyos pasos han sido los siguientes:

PROCEDIMIENTO DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS CUANTITATIVOS	
1. Tabulación de datos	Los datos obtenidos en los cuestionarios han sido introducidos en el programa SPSS.
2. Depuración de datos	Revisión de los datos introducidos para la posible corrección de algún error.
3. Análisis univariable	Obtención de datos estadísticos de dispersión de cada variable (en forma de gráficos y porcentajes).
4. Análisis correlativo	Obtención de datos estadísticos correlacional de Pearson (relación entre variables)

Cuadro 4.8. Procedimiento del análisis de los datos cuantitativos (elaboración propia)

En cuanto al análisis cualitativo, decidimos emplear un documento de Microsoft Word y establecer en dicho documento todas las entrevistas divididas por problemas, objetivos y sus respectivas variables.

Para ello, una vez recogida toda la información, la transcribimos a Word de manera independiente y una vez establecidas todas en diferentes archivos, fuimos uniendo las respuestas dadas en un mismo documento, distribuyéndolas por preguntas y variables como bien podemos ver en la siguiente figura.

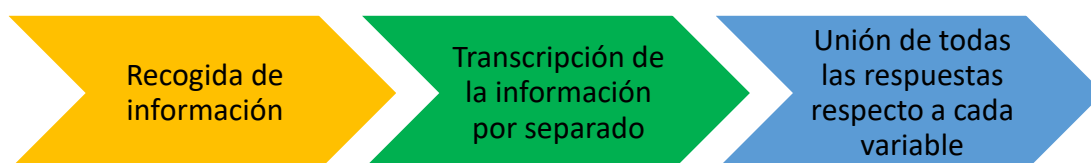


Figura 4.3. Procedimiento del análisis de los datos cualitativos (elaboración propia)

4.5 Fases y duración del Proyecto.

En lo que respecta a las fases y duración del proyecto, es decir, la organización del mismo, queda establecida en el siguiente cuadro. Esta es muy importante, ya que en toda investigación es muy importante que haya una organización bien detallada.

FASES	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO
1. Elección del tema	Del 31 de enero al 4 de febrero				
2. Fundamentación teórica	Del 4 al 26 de febrero				
3. Definición de los problemas, objetivos y variables de investigación	Del 26 de febrero al 5 de marzo				
4. Definición de los elementos metodológicos de la investigación		Del 5 de marzo al 12 de marzo			
5. Selección de la población y muestra					
6. Elaboración de los instrumentos de recogida de información		Del 12 de marzo al 26 de marzo			
7. Recogida de información			Del 2 de abril al 24 de abril		
8. Análisis de la información obtenida				Del 24 de abril al 15 de mayo	
9. Redacción del informe final de la investigación				Del 15 de mayo al 3 de junio	
10. Revisión final					3 de junio

Cuadro 4.9 Fases y duración del proyecto (elaboración propia)

En el mes de **febrero**, tras la elección del tutor para el Trabajo de Fin de Grado y la asistencia a la primera reunión establecida por el docente el último día del mes de enero, comenzamos la búsqueda para elegir la temática de nuestra investigación, que abarcó una semana, del 31 de enero al 4 de febrero. Una vez elegida la temática a investigar, comenzamos con la fundamentación teórica, donde revisamos la bibliografía. Esta parte nos llevó bastante tiempo, ocupándonos más de tres semanas del mes de febrero.

Tras esto, seguimos con la definición de los problemas, objetivos y variables de nuestra investigación desde que finalizamos la fundamentación teórica el 26 de febrero hasta el 5 de marzo.

Durante el **mes de marzo**, además de finalizar lo establecido anteriormente, definimos los elementos metodológicos de la investigación, es decir, elegimos la metodología que íbamos a seguir, seleccionamos la población y muestra a estudiar, y elaboramos los instrumentos a emplear para recoger la información necesaria.

En lo que respecta al **mes de abril**, nos dedicamos por completo a recoger la información mediante los instrumentos elaborados anteriormente, y a finales de este mismo mes comenzamos a analizar la información obtenida mediante el programa SPSS y Microsoft Word. Además, a esto le sumamos la realización de los resultados y conclusiones, acabando por completo los apartados de nuestra investigación a mitad del **mes de mayo**.

Finalmente, a mitad del **mes de mayo** y principios de **junio**, realizamos la revisión final de nuestro Trabajo de Fin de Grado para la entrega final del mismo.

4.6 Presupuesto.

El presupuesto que nos ha supuesto la investigación queda detallado en el siguiente cuadro:

CONCEPTO	COSTE POR UNIDAD	CANTIDAD	TOTAL
Fotocopia de los instrumentos para la recogida de información	0,05€	166	8,30€
Desplazamiento a la facultad CC. De la Educación	0,82 €	26	21,32€
Impresión y encuadernación de la investigación	0.05 € fotocopias	98	6,70€
	1,80€ encuadernación	1	
CD	0,8€	1	0,8€
Total			37,12€

Cuadro 4.10 Presupuesto de la investigación (elaboración propia)

En lo que respecta a las fotocopias de los instrumentos para la recogida de información, cuestionarios y entrevistas, fueron impresos en la papelería de la facultad, y han supuesto un coste de 8,30€ ya que se imprimieron 166 copias de los mismos.

En cuanto al desplazamiento a la facultad CC. De la Educación para asistir a las tutorías establecidas han supuesto 26 viajes en metro entre ida y vuelta, lo cual ha ascendido a un coste total de 21,32€

Por otra parte, la impresión y encuadernación de la memoria final del Trabajo de Fin de Grado y su encuadernación, nos ha costado 4,90€ las fotocopias y 2,10€ la encuadernación, haciendo un total de 6,70€.

Por último, el CD para la entrega en formato digital de nuestro TFG ha costado 0,80€. Por ello, toda la investigación nos ha costado 37,12€ en total.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

En este apartado se van a presentar los principales resultados obtenidos en relación a los objetivos establecidos en nuestra investigación, así como las respuestas a los tres problemas que nos planteamos al comenzar la investigación. Cabe destacar que estos resultados son homogéneos y por ello se muestran en su conjunto.

5.1 Resultados de los datos descriptivos referentes a los participantes de nuestra investigación.

A nivel descriptivo se van a presentar a continuación los resultados obtenidos relativos al porcentaje de los participantes por centros visitados, el género, edad, el curso que imparte, tipo de docente y los años de experiencia de los maestros encuestados.

En lo que respecta al centro, como podemos ver en la siguiente tabla, la participación ha sido mayor en el CEIP San José de Calasanz que en el CEIP Juan Ramón Jiménez, ya que en el primero han participado el 55% de la población docente y en el segundo tan solo el 45%.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	CEIP San José de Calasanz	11	55,0	55,0	55,0
	CEIP Juan Ramon Jiménez	9	45,0	45,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.1.1 Participación docente de cada centro educativo.

En cuanto a los docentes participantes en nuestra investigación, cabe destacar una gran colaboración por parte de las maestras de ambos centros, cuya participación asciende al 65%, mientras que la de los maestros se encuentra en un 35%, es decir, un 30% menos de participación respecto a las mujeres como podemos observar en la tabla 5.1.2.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mujer	13	65,0	65,0	65,0
	Hombre	7	35,0	35,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.1.2 Género de los docentes participantes.

Por otro lado, en cuanto a la edad de los docentes encuestados, hemos obtenido una media de 39 años de edad de manera general en los dos centros, como podemos ver en la siguiente tabla.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	27	1	5,0	5,0	5,0
	28	2	10,0	10,0	15,0
	35	2	10,0	10,0	25,0
	38	1	5,0	5,0	30,0
	40	1	5,0	5,0	35,0
	42	1	5,0	5,0	40,0
	43	1	5,0	5,0	45,0
	45	1	5,0	5,0	50,0
	48	1	5,0	5,0	55,0
	50	1	5,0	5,0	60,0
	51	2	10,0	10,0	70,0
	52	1	5,0	5,0	75,0
	53	1	5,0	5,0	80,0
	54	1	5,0	5,0	85,0
	56	1	5,0	5,0	90,0
	58	2	10,0	10,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.1.3 Edad de los docentes encuestados

En cuanto al curso que imparte los docentes participantes en nuestra investigación, la tabla 5.1.4 recoge la participación de estos profesionales por cursos que imparten desde 1º hasta 6º de primaria, además de incluir a los docentes especialistas y de apoyo. Como podemos ver la participación más elevada pertenece a los maestros que imparten en 4º de educación primaria con un 25%, seguido con un 20% los de 6º curso, mientras que la participación de los docentes de 2º curso, el aula de especial y apoyo en mínima.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	3	15,0	15,0	15,0
	2	1	5,0	5,0	20,0
	3	3	15,0	15,0	35,0
	4	5	25,0	25,0	60,0
	5	2	10,0	10,0	70,0
	6	4	20,0	20,0	90,0
	especialista	1	5,0	5,0	95,0
	Apoyo	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.1.4 Cursos impartidos por los docentes.

En lo que respecta al tipo de docente, como podemos observar en la tabla 5.1.5, hay más docentes generalistas, el 75%, que especialistas en los centros, cuyos datos son muy dispares. Cabe destacar que, aunque el director y jefe de estudios no están dentro de estos porcentajes, ya señalaron su cargo principal en las encuestas, debido a que estos también son docentes en el centro e imparten sus clases como maestros generalistas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Generalista	15	75,0	78,9	78,9
	Educación Especial	2	10,0	10,5	89,5
	Director	1	5,0	5,3	94,7
	Jefe de estudios	1	5,0	5,3	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 5.1.5 Tipo de docente.

Y, por último, en relación a los años de experiencia de los maestros participantes, observamos en la tabla 5.1.6 que la mayoría de los docentes, el 85% de ellos, tiene más de diez años de experiencia en el ámbito escolar, y que tan sólo el 15% de los encuestados no alcanzan los cinco años.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	5,0	5,0	5,0
	3	1	5,0	5,0	10,0
	4	1	5,0	5,0	15,0
	10	2	10,0	10,0	25,0
	12	1	5,0	5,0	30,0
	13	1	5,0	5,0	35,0
	16	2	10,0	10,0	45,0
	19	1	5,0	5,0	50,0
	24	2	10,0	10,0	60,0
	25	1	5,0	5,0	65,0
	30	2	10,0	10,0	75,0
	32	3	15,0	15,0	90,0
	33	1	5,0	5,0	95,0
	34	1	5,0	5,0	100,0
	Total		20	100,0	100,0

Tabla 5.1.6. Años de experiencia de los docentes.

En lo que respecta a los años de experiencia observados en la tabla 5.1.6. Y la edad, en la tabla 5.1.2, cabe destacar que hay una correlación de intensidad muy alta, alcanzándose una correlación de Pearson de 0,942. El signo de esta correlación es positivo por lo que indica que a mayor edad más años de experiencia tienen los docentes.

A continuación, abordaremos los resultados obtenidos en relación a los problemas establecidos en nuestra investigación y sus respectivos objetivos y variables de los mismos.

5.2 Resultados del problema de investigación I. ¿Qué formación tiene el docente para hacer frente a la inclusión del alumnado con NEE?

Para hacer frente a la pregunta establecida en el problema I, establecimos tres objetivos, cuyos resultados fueron los siguientes:

- Objetivo I.1. En relación a Conocer la formación del docente para hacer frente a la inclusión, los resultados obtenidos en cuanto a las variables de estudios confirman los siguientes extremos:

Cabe destacar que se decidió trabajar este objetivo únicamente mediante el instrumento cuantitativo, es decir, mediante entrevistas, ya que lo creímos más oportuno a la hora de recoger la información necesaria para solventar dicho objetivo.

En lo que respecta a qué formación recibieron los docentes durante su época universitaria, la mayoría de ellos coinciden en la escasez de la misma respecto a la educación inclusiva. De manera textual, nos comunicaron lo siguiente:

“Una formación nula, ya que en mi época no se hablaba de inclusión.” (Profesor generalista, CEIP San José de Calasanz)

“Yo terminé mis estudios en 1983-4 en aquel momento ninguna asignatura tenía ningún tipo de relación con la formación o la educación para tratar a algunos niños con necesidades educativas especiales. La formación académica era nula.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

“Recibí la formación básica, la que me dieron en la carrera la cual es muy poca ya que no se hablaba de inclusión ni de enfermedades ni de nada, por lo que era muy poca, y no había especialidades.” (Profesora, CEIP Juan Ramón Jiménez)

Por otro lado, se les preguntó por las prácticas formativas inclusivas realizadas durante sus estudios para solventar estas carencias a la que todos nos respondieron con casi las mismas palabras que no realizaron ninguna formación adicional respecto a la inclusión ya que no se ofertaba, no se hablaba de inclusión, de necesidades educativas especiales ni de ningún concepto relacionado con el ámbito de educación especial.

Muy relacionada con la cuestión anterior, se les preguntó por si habían participado en alguna práctica tras finalizar el grado en Educación Primaria, a los que la gran mayoría contestaron que no, que habían realizado algunas prácticas, pero no relacionadas con el ámbito de educación especial. No obstante, la docente de educación especial entrevistada respondió de manera afirmativa, como bien podemos ver a continuación:

“Si, aparte de la carrera en sí hice cursos de lenguaje de signos, para ciegos, para las adaptaciones de manera general, pero para los niños con NEAE poca.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

“Sí, cursos he hecho pues por lo menos dos o tres he hecho a lo largo de mis inicios en la escuela, a lo largo de los 19 años que llevo trabajando. Estos cursos han sido más específicos, para cosas que te vas encontrando, pero tampoco me han ayudado mucho ya que han sido cursos con mucha teoría, pero muy poca práctica, pero en general es así, en la formación del docente no hay muchos cursos prácticos.” (Profesora, San José de Calasanz)

“No, lo que he hecho cuando he tenido algún niño con necesidades he recurrido a la psicóloga del EOE o al PT para pedir orientaciones respecto a cómo trabajar con ellos, pero siempre he pedido ayuda en momentos concretos.” (Profesor, CEIP Juan Ramón Jiménez)

“Si, tras acabar mis estudios del grado seguí formándome ya que me interesaba y gustaba mucho la rama de especial.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

Por otro lado, y siguiendo con la rama de la formación respecto a la educación inclusiva, se les planteó la cuestión de si los centros en los que habían trabajado les había ofrecido formarse en este ámbito. La mayoría de ellos mencionaron el CEP, aunque señalaron que este no ofertaba muchos cursos relacionados con la educación especial y no solo por ello, que también, no los cursaban porque les daban prioridad a otros ámbitos como podemos observar en sus respuestas:

“Si, el CEP oferta muchos cursos para la inclusión del alumnado, pero en los que he participado ninguno se ha centrado en adaptaciones para los niños con alguna discapacidad o trastorno.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

“Si, ofrecen cursos todos los centros a principio de cursos y durante el curso, pero para la inclusión del alumnado más bien pocos.” (Profesora de E. Especial, CEIP San José de Calasanz)

“Si, el CEP ofrece muchos cursos, pero respecto a esta rama no he cursado ninguno ya que solo me ha interesado cuando he tenido un caso, el CEP lo ofrece, pero no lo he cursado.” (Profesor, CEIP Juan Ramón Jiménez)

Por último, para poder solventar este primer objetivo se les preguntó por la formación que consideraban cada uno de ellos necesaria para atender al alumnado, a lo que todos respondieron que la máxima posible además de criticar la escasa formación práctica y teórica, la cual es fundamental para ellos para atender al alumnado, recibida en las universidades, además del abismo que hay entre lo que se estudia en las facultades y lo que te encuentras en el aula:

“Pienso que además de las que se adquiere hoy día en las universidades con la mención de educación especial, se necesitan cursos prácticos ya que la teoría sirve de base, pero necesitas ponerla en práctica.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

“Pienso que más enseñar mucha teoría deberían también de ofrecer mucha práctica ya que de lo que estudias a lo que te encuentras en las aulas es muy diferente.” (Profesor, CEIP Juan Ramón Jiménez)

“Pues pienso que en la universidad deberían de dar más formación junto a cursos que ofertan para el alumnado saliera muy preparado.” (Profesora, CEIP Juan Ramón Jiménez)

Síntesis del Objetivo n.º 1.1:

La formación de los docentes respecto a la inclusión educativa es escasa, por no decir nula en muchos de los aspectos. No han recibido formación sobre este ámbito y tampoco la han buscado durante los años en los que han estado cursando el grado de magisterio ni durante los años de experiencia como maestros.

Los centros les ofrecen prácticas para formarse, pero no en este ámbito, sino en las ramas principales, y si lo hacen los cursos son mínimos y siempre hay alguno que les interesa más que el del ámbito de educación especial.

Cuadro 5.2.1 Síntesis del Objetivo 1.1 (elaboración propia)

- Objetivo I.2. En relación con Descubrir si los docentes se consideran adecuadamente formados para atender al alumnado con NEE, los resultados obtenidos en cuanto a las variables de estudios confirman los siguientes extremos:

En cuanto a si los docentes se encuentran satisfechos con su formación inicial obtenida en la universidad para dar respuesta al alumnado con NEE, podemos ver en la tabla 5.2.1, que solo el 5% de los encuestados se siente de acuerdo con la formación recibida en la época universitaria, mientras que el 75% está en desacuerdo con esta afirmación y el 20% está indeciso. Por lo que la mayoría de los docentes no están de acuerdo con dicha afirmación respecto a su formación inicial para hacer frente a la respuesta educativa del alumnado con NEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	9	45,0	45,0	45,0
	2	6	30,0	30,0	75,0
	3	4	20,0	20,0	95,0
	4	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.2.1 Satisfacción docente de su formación inicial relacionada con la inclusión.

Estos resultados los podemos ver respaldados con las respuestas dadas por los entrevistados de ambos centros, en la que responden a la pregunta de si creen que su formación inicial obtenida durante los estudios en el grado de educación primaria es adecuada para atender al alumnado con NEE de la siguiente manera:

“No, porque en aquella época no se hablaba ni había muchos casos reconocidos respecto a alguna discapacidad, trastornos...” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

“No, ni la formación inicial de la carrera ni los cursos son adecuados porque realmente no te ayudan a enfrentarte a las situaciones con las que te encuentras.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

“No, porque no se hablaba de este tema, todo iba enfocado de manera general.” (Profesor, CEIP Juan Ramón Jiménez)

Además de esto cabe señalar la relación entre los enunciados “Estoy satisfecho de la formación inicial que obtuve en la universidad para poder dar una respuesta educativa a los alumnos con NEE” y “Tengo la formación adecuada para trabajar con niños con NEE” es de intensidad moderada, cuya correlación de Pearson es de 0,455*. El signo

positivo indica que a mayor formación inicial para dar una respuesta educativa a los alumnos con NEE mejor formación se va a tener para trabajar con estos niños.

La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05, es decir, contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe correlación entre ambos enunciados.

Hay que añadir también la relación entre *“Estoy satisfecho de la formación inicial que obtuve en la universidad para poder dar una respuesta educativa a los alumnos con NEE”* (Objetivo I.2) y *“La formación inicial es suficiente para atender al alumnado con NEE”* (Objetivo II.1) es de intensidad moderada, alcanzándose una correlación de Pearson de 0,518*. El signo es positivo por lo que a mayor satisfacción de la formación inicial obtenida en la universidad para dar una respuesta educativa al alumnado con NEE más suficiente es la formación inicial para atender al alumnado con NEE.

La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05, es decir, contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

Igualmente hay que señalar otra relación entre *“Estoy satisfecho de la formación inicial que obtuve en la universidad para poder dar una respuesta educativa a los alumnos con NEE”* (Objetivo I.1) y *“Todos los docentes debemos formarnos para obtener más conocimientos que los adquiridos en la carrera”* (Objetivo II.1) es de intensidad moderada, alcanzando una correlación de Pearson de -0,487*. El signo es negativo por lo que a mayor satisfacción respecto a la formación inicial obtenida en la universidad para dar una respuesta educativa a los alumnos con NEE menos necesaria es que todos los docentes deban formarse para obtener más conocimientos de los adquiridos en la universidad.

La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05, es decir, contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

Por otro lado, en lo que respecta a si los docentes se sienten preparados para que el alumnado con NEE esté en su aula, podemos ver en la siguiente tabla, que el 70% de los encuestados está en desacuerdo con esta afirmación, mientras que el 30% de los docentes se encuentran indecisos ante esta afirmación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	6	30,0	30,0	30,0
	3	8	40,0	40,0	70,0
	4	6	30,0	30,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.2.2 Preparación del docente para que un alumno con NEE esté en su aula.

En la tabla anterior, la 5.2.2, podemos ver respuestas similares y para indagar un poco más en esta cuestión se les planteó una situación a los docentes entrevistados en la que se tenían que imaginar que un alumno con NEE entraba en su aula y se les preguntó por las sensaciones que le produciría. A esta cuestión los docentes respondieron de la siguiente manera:

“Me produce inseguridad y estaría algo desconcertada ya que no estoy preparada para ello.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

“A mí, personalmente, sensaciones no me produce, no me produce miedo, no me produce ansiedad, al revés, me parece una oportunidad porque no solo se beneficia el niño al que hay que incluir sino también el resto de alumnos.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

“Pues me produciría un poco de inseguridad, aunque pertenece a la dinámica normal de un centro.” (Profesor, CEIP Juan Ramón Jiménez)

“Sinceramente me produce felicidad, sí, porque al verlo en el aula da lugar a que se da inclusión y que todos los niños aprendan de sus iguales y sean conscientes de la realidad en la que vivimos.” (Profesor E. Especial, CEIP San José de Calasanz)

“No me produce ninguna sensación ya que debería de ser algo normal en cualquier centro y aula.” (Profesora, CEIP Juan Ramón Jiménez)

Como podemos ver dichas respuestas son igual de similares que las obtenidas mediante los cuestionarios y muy parecidas entre ambos centros.

Además de esto, tenemos que señalar la relación *“Me siento preparado para que el alumnado con NEE esté en mi aula”* (Objetivo I.2) y *“Pienso que los alumnos con NEE deben estar siempre en el aula o centro específico ya que es donde se encuentran los docentes que le pueden atender mejor”* (Objetivo I.2) cuya intensidad es moderada, alcanzando una correlación de Pearson de $-0,500^*$. El signo es negativo por lo que contra mejor se sienta preparado para que el alumnado con NEE esté en su aula menos pensarán que los alumnos con NEE deben estar siempre en el aula o centro específico. La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05, por lo que contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

También hay que destacar la relación *“Me siento preparado para que el alumnado con NEE esté en mi aula”* (Objetivo I.2) y *“Para mejorar mi formación es imprescindible adquirir conocimientos del área de educación especial para poder así atender al alumnado con NEE”* (Objetivo I.3) es de intensidad moderada, alcanzando una correlación de Pearson de $-0,556^*$. Como el signo es negativo, la correlación es inversa, es decir, contra mejor se sienta preparado para que el alumnado con NEE esté en su aula

menos conocimientos deberá adquirir del área de educación especial para atender a estos alumnos.

La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05, por lo que contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

Igualmente nos encontramos otra relacionada con el primer enunciado que hemos de destacar. La relación de *“Me siento preparado para que el alumnado con NEE esté en mi aula”* (Objetivo 1.2) y *“Las prácticas extracurriculares son idóneas para formarse y poder atender a la diversidad”* (Objetivo 2.1) cuya intensidad es moderada, alcanzando una correlación de Pearson de -0,559*. Como el signo es negativo, la correlación es inversa, es decir, contra mejor se sienta preparado para que el alumnado con NEE esté en su aula menos prácticas extracurriculares debo cursar para formarse y poder atender a la diversidad.

La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05. Es decir, contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

Por otra parte, en lo que respecta a si los docentes tienen la formación adecuada para trabajar con niños con NEE, como podemos ver en la tabla 5.2.3, el 55% de los encuestados está en desacuerdo con este enunciado, mientras que el 30% de los docentes están de acuerdo con el mismo y el 15% indecisos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	2	10,0	10,0	10,0
	2	9	45,0	45,0	55,0
	3	3	15,0	15,0	70,0
	4	5	25,0	25,0	95,0
	5	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.2.3 Formación adecuada para trabajar con el alumnado con NEE

Estos datos se ven señalizados y respaldados en las respuestas dadas por los docentes a la pregunta anterior y a la establecida en la entrevista respecto a si le ofrecieran trabajar en un aula o centro específico aceptaría o no. Las respuestas dadas han sido muy similares en ambos centros y son las siguientes:

“Si estuviera preparada si lo aceptaría, pero pienso que no lo estoy y es por ello por lo que la rechazaría.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

“Para empezar, yo no puedo, ya que no tengo la formación que se requiere, pero a mí no me importaría colaborar. Si pensara que yo tuviera las capacidades para atender y poder ejercer el magisterio de especial en un aula o centro específico lo haría y

estudiaría para ello la especialidad de pedagogía terapéutica.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

“Yo no porque no me he formado para eso y no sabría cómo hacerlo.” (Profesor, CEIP Juan Ramón Jiménez)

“No, porque no estoy preparada para ello y pienso que más que ayudar al alumnado haría lo contrario.” (Profesora, CEIP Juan Ramón Jiménez)

También hay que destacar la relación *“tengo la formación adecuada para trabajar con niños con NEE”* (Objetivo I.2) y *“La formación continua me ha ayudado a completar la inicial y poder atender correctamente al alumnado con NEE”* (Objetivo II.1) cuya relación es moderada, alcanzando una correlación de Pearson de 0,507*. El signo es positivo por lo que contra más formación adecuada tenga para trabajar con niños con NEE más me ha ayudado la formación continua a completar dicha formación para poder atenderlos adecuadamente.

La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05. Es decir, contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

Además de la relación anterior, debemos señalar dos más. En primer lugar, la relación *“tengo la formación adecuada para trabajar con niños con NEE”* (Objetivo I.2) y *“Todos los docentes debemos formarnos para obtener más conocimientos que los adquiridos en la carrera”* (Objetivo II.1) es de intensidad moderada, alcanzando una correlación de Pearson de -0,466*. Como el signo es negativo, la correlación es inversa. Es decir, contra más formación adecuada tenga para trabajar con niños con NEE menos formación debemos obtener los docentes para adquirir más conocimientos que los obtenidos en la carrera.

La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05, es decir, contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

En cuanto al pensamiento que tienen los docentes respecto a que los alumnos con NEE deban estar siempre en el aula o centro específico ya que es donde se encuentran los docentes que le pueden atender mejor, nos encontramos que el 50% de los encuestados no están de acuerdo con esta afirmación, el 20% si está de acuerdo con este y el 30% está indeciso con el mismo, como podemos ver en la tabla 5.2.4.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	5	25,0	25,0	25,0
	2	5	25,0	25,0	50,0
	3	6	30,0	30,0	80,0
	4	3	15,0	15,0	95,0
	5	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.2.4. Los alumnos con NEE deben estar siempre en el centro o aula específica.

Además de esto, debemos señalar la relación entre los enunciados *“Pienso que los alumnos con NEE deben estar siempre en el aula o centro específico ya que es donde se encuentran los docentes que le pueden atender mejor”* (Objetivo 1.2) y *“Para mejorar la formación para atender al alumnado con NEE necesito realizar prácticas dentro de los centros específicos o aulas específicas”* (Objetivo 1.3) cuya intensidad es moderada, alcanzando una correlación de Pearson de 0,488*. El signo es positivo por lo que contra más piense que los alumnos deben de estar siempre en un aula o centro específico más mejorarán la formación para atender a estos alumnos realizando prácticas en los centros o aulas específicas.

La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05 por lo que contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

Síntesis del Objetivo n.º 1.2:

La mayoría de los docentes participantes están insatisfechos o muy insatisfechos en lo que respecta a la formación inicial recibida en la universidad para atender al alumnado con NEE, debido a la formación tan generalista que han obtenido durante su preparación. A pesar de esto, algunos de ellos se sienten preparados para atender a estos alumnos en sus aulas, aunque hay disparidades de opiniones respecto a esto. Algunos señalan que, que estos alumnos estén en el aula es algo normal y es una oportunidad tanto para el docente como para sus iguales, mientras que a otros le produce inseguridad y desconcierto.

Debido a la formación que tienen la mayoría de los encuestados, estos no se sienten con unos conocimientos adecuados para trabajar con el alumnado con NEE, pero a pesar de esto, no están de acuerdo con que estos alumnos deban estar siempre en el aula o centro específico.

Cuadro 5.2.2 Síntesis del Objetivo 1.2 (elaboración propia)

- Objetivo I.3. En relación con Conocer que consideran los docentes necesarios para mejorar su formación para atender al alumnado con NEE, los resultados obtenidos en cuanto a las variables de estudios confirman los siguientes extremos:

En lo que respecta al enunciado de si para la mejora de la formación docente es imprescindible adquirir conocimientos del área de educación especial para poder así atender al alumnado con NEE, la mayoría de los encuestados están de acuerdo o totalmente de acuerdo con dicha afirmación como podemos ver en la tabla 5.2.5, donde el 75% de los encuestados están de acuerdo con esta afirmación mientras que el 25% de los mismos están indecisos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	5	25,0	25,0
	4	6	30,0	55,0
	5	9	45,0	100,0
Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.2.5. Mejora de la formación docente mediante la adquisición de los conocimientos del área de educación especial para atender al alumnado con NEE.

Estos resultados se ven reflejados en la entrevista realizada a los docentes de ambos centros respecto a la cuestión qué formación debe de tener un docente para atender al alumnado con NEE a lo que respondieron textualmente lo siguiente:

“Pienso que se debe de tener un gran conocimiento de todas las necesidades que presentan y saber cómo trabajar con ellos, y es por ello por lo que los conocimientos adquiridos en la universidad deben de ser una base de todo lo que deben de aprender de educación especial para atender adecuadamente a los alumnos con NEAE.” (Profesor, CEIP Juan Ramón Jiménez)

“Pues la máxima y no solo respecto al ámbito teórico del área de especial, sino también al práctico, debe de saber cómo reaccionar a las situaciones que acontecen, aunque no son iguales, claro está, pero la experiencia da mucha ventaja para afrontarlas y tener unos buenos conocimientos sobre educación especial es fundamental para ello.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

Además de esto, hay que destacar la relación *“para mejorar mi formación docente es imprescindible adquirir conocimientos del área de educación especial para poder así atender al alumnado con NEE”* (Objetivo I.3) Y *“Las competencias básicas establecidas en el currículo son suficientes para que todo docente pueda llevar a cabo una educación inclusiva”* (Objetivo III.1) cuya intensidad es moderada, alcanzando una correlación de Pearson de -0,541*. El signo es negativo por lo que contra más imprescindible para mejorar mi formación sea adquirir conocimientos del área de educación especial para

poder atender al alumnado con NEE menos competencias básicas establecidas en el currículo serán suficientes para llevar a cabo una educación inclusiva.

La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05 por lo que contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

Por otro lado, nos encontramos con el enunciado de que la mejora la formación docente depende de los cursos que ofrece la comunidad autónoma en la que residen. En esta afirmación hay grandes diferencias, aunque en general, nos encontramos que el 40% de los encuestados están de acuerdo con esta afirmación, el 25% en desacuerdo y el 35% de los mismos se encuentran indecisos como podemos observar en la tabla 5.2.6.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	5,0	5,0	5,0
	2	4	20,0	20,0	25,0
	3	7	35,0	35,0	60,0
	4	6	30,0	30,0	90,0
	5	2	10,0	10,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.2.6 Mejora de la formación docente mediante los cursos que ofrece la CC.AA.

Estos datos se confirman mediante la cuestión planteada en la entrevista hacia los docentes, en la que se les planteó cómo creían que podían solventar sus carencias formativas hacia la inclusión del alumnado con NEE. A este interrogante, respondieron de la siguiente manera:

“Pienso que mediante los cursos que nos ofrece el CEP, por ejemplo.” (Profesor, CEIP Juan Ramón Jiménez)

“Pienso que las carencias formativas se deben solventar desde la formación inicial, es decir, que la universidad ofertara un periodo más amplio de prácticas y que estas empezaran desde el primer curso no desde 3º de carrera. Y esto depende mucho de las Comunidades Autónomas, ya que por ejemplo en el País Vasco tienen prácticas desde el primer momento y esto hace que se desenvuelvan mejor en el aula, sepan llevar a cabo una educación inclusiva...” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

Por último, en lo que respecta a que para mejorar la formación para atender al alumnado con NEE necesitan los docentes realizar prácticas dentro de los centros específicos o aulas específicas, encontramos diversas respuestas a la cuestión planteada como podemos ver en la tabla 5.2.7, en la que nos encontramos que el 15% de los

encuestados están de acuerdo con la misma, el 55% de los mismos están en desacuerdo y el 30% indecisos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	5	25,0	25,0	25,0
	2	6	30,0	30,0	55,0
	3	6	30,0	30,0	85,0
	4	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.2.7. Mejora de la formación para atender al alumnado con NEE mediante la realización de prácticas en centros específicos o aulas específicas.

Síntesis del Objetivo n.º 1.3:

La mayoría de los docentes coinciden en que para mejorar su formación para atender adecuadamente al alumnado con NEE deben adquirir más conocimientos del área de educación especial. Muchos de ellos piensan que, para adquirir estos conocimientos, la Comunidad Autónoma en la que residen debería de ofertar más cursos relacionados con el tema, aunque no solo depende de la comunidad.

A pesar de la falta de formación que tienen respecto a la educación inclusiva, la mayoría de ellos ven innecesario realizar prácticas en centros o aulas específicas para mejorar su formación respecto a esta rama.

Cuadro 5.2.3 Síntesis del Objetivo 1.3 (elaboración propia)

Como conclusión al problema I, *¿Qué formación tiene el docente para hacer frente a la inclusión del alumnado con NEE?*, podemos decir lo señalado en el siguiente cuadro:

CONCLUSIÓN DEL PROBLEMA I

En general, la formación que tienen los docentes para hacer frente a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales o específicas es insuficiente.

Destacar que esto es debido a dos principales motivos. En primer lugar, a los escasos conocimientos obtenidos en la universidad ya que la mayoría de ellos realizaron el magisterio general, debido a la inexistencia de las especialidades. Y, en segundo lugar, a los cursos que realizan, los cuales suelen ser más generalistas que especialistas ya que no entran dentro de sus prioridades y los que se ofertan en relación con la rama de la educación especial son escasos.

Por otro lado, a pesar de que la escasa formación visible, algunos de ellos piensan que los alumnos con NEE deben estar en el aula con el resto de sus compañeros ya que es algo habitual y esto puede dar lugar a una oportunidad tanto a los docentes como al

resto del alumnado y al alumnado con NEE en sí, aunque otros discrepan con esta opinión debido a su inexistente formación.

Por último, destacar que contra más satisfechos estén los docentes de su formación inicial obtenida en la universidad para poder dar una respuesta educativa a los alumnos con NEE más suficiente será dicha formación inicial para atender al alumnado con NEE.

Cuadro 5.2.4. Conclusión problema I (elaboración propia)

5.3 Resultados del problema de investigación II. ¿Realizan los docentes una formación continua en relación con la educación inclusiva?

Para hacer frente a la pregunta establecida en el problema II, establecimos dos objetivos, cuyos resultados fueron los siguientes:

- Objetivo II.1. En relación con Conocer si los docentes realizan una formación continua relacionada con la educación inclusiva, los resultados obtenidos en cuanto a las variables de estudios confirman los siguientes extremos:

En lo que respecta si la formación inicial es suficiente para atender al alumnado con NEE, el 75% de los docentes encuestados están en desacuerdo con esta afirmación, mientras que tan solo el 10% de los mismos está de acuerdo y el 15% indeciso, como podemos ver en la tabla 5.3.1.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	10	50,0	50,0	50,0
	2	5	25,0	25,0	75,0
	3	3	15,0	15,0	90,0
	4	1	5,0	5,0	95,0
	5	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.3.1 Formación inicial suficiente para atender al alumnado con NEE.

Estos resultados se ven confirmados con las respuestas dadas en las entrevistas realizadas a los docentes y comentadas anteriormente en el problema I, donde estos mismos señalaban la escasez de su formación universitaria para atender al alumnado con necesidades educativas específicas o especiales.

Además de esto, hay que destacar la relación “la formación inicial es suficiente para atender al alumnado con NEE” (Objetivo II.1) Y “Todos los docentes debemos formarnos para obtener más conocimientos que los adquiridos en la carrera” (Objetivo II.1) cuya

intensidad es moderada, alcanzando una correlación de Pearson de $-0,452^*$. El signo es negativo por lo que contra más suficiente sea la formación inicial para atender al alumnado con NEE menos formación deberán obtener los docentes adicionales a los adquiridos en la carrera.

La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05. Es decir, contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

También hay que señalar la relación *“La formación inicial es suficiente para atender al alumnado con NEE”* (Objetivo II.1) y *“En mi aula empleo recursos tecnológicos como ordenadores, tabletas, páginas web para que todos los alumnos puedan seguir los contenidos que imparto”* (Objetivo III.3) cuya intensidad es moderada, alcanzando una correlación de Pearson de $-0,471^*$. El signo es negativo por lo que contra más suficiente sea la formación inicial para atender al alumnado con NEE menos recursos Tics tendré que emplear en el aula para que los alumnos puedan seguir los contenidos.

La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05. Es decir, contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

En cuanto a si la formación continua me ha ayudado a complementar la inicial y poder atender correctamente al alumnado con NEE, el 50% de los docentes señalan que están indecisos con esta afirmación, estando solo el 35% de los maestros de acuerdo con esta enunciación y el 15% en desacuerdo, como podemos observar en la tabla 5.3.2.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	5,0	5,0	5,0
	2	2	10,0	10,0	15,0
	3	10	50,0	50,0	65,0
	4	5	25,0	25,0	90,0
	5	2	10,0	10,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.3.2. La formación continua como ayuda para complementar la inicial para atender al alumnado con NEE.

Estos datos se ven reflejados en las entrevistas realizadas a los maestros, más concretamente en la pregunta establecida de si tras finalizar el grado en Educación Primaria, siguieron formándose para poder llevar a cabo una inclusión educativa. Las respuestas a dicha cuestión fueron las siguientes:

“Poca, ya que generalmente me he formado como docente generalista.”
(Profesor, CEIP Juan Ramón Jiménez)

“No, porque busqué formación de otros ámbitos.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

“Sí, realicé muchos cursos respecto al TDAH, TEA, Esquizofrenia...” (Profesora E. Especial, CEIP San José de Calasanz)

Como podemos ver, la mitad de los docentes encuestados estaban indecisos respecto al enunciado establecido y al realizar las entrevistas nos dimos cuenta del porqué y es que, por lo general, a excepción de las maestras de especial y alguna que otra docente, ninguno de ellos había seguido formándose en el ámbito de la educación especial para poder llevar una educación inclusiva.

En lo que respecta a las prácticas extracurriculares, se les planteó si están eran idóneas para formarse y atender a la diversidad. En general, el 55% de los encuestados está de acuerdo con dicho enunciado, el 10% en desacuerdo mientras que el 30% de los mismos están indecisos respecto a dicha afirmación como podemos ver en la tabla 5.3.3.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	2	10,0	10,5	10,5
	3	6	30,0	31,6	42,1
	4	9	45,0	47,4	89,5
	5	2	10,0	10,5	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 5.3.3 Prácticas extracurriculares para la formación y atención a la diversidad.

En cuanto a si los docentes deben formarse para obtener más conocimientos que los adquiridos en la carrera universitaria, el 5% de los encuestados está indeciso, el 15% está de acuerdo con dicha afirmación y el 80% está muy de acuerdo con la misma, por lo que el 95% de los docentes confirman esta afirmación como podemos ver en la tabla 5.3.4.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	1	5,0	5,0	5,0
	4	3	15,0	15,0	20,0
	5	16	80,0	80,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.3.4. Formación adicional para obtener más conocimientos que los adquiridos en la carrera.

Estos resultados se confirman en las entrevistas realizadas a los maestros respecto dos cuestiones. En primer lugar, se les planteó la pregunta de si creían que la formación continua es importante para que un docente lleve a cabo una educación inclusiva a lo que respondieron de manera general de forma afirmativa ya que todo docente debe de estar adquiriendo conocimientos a lo largo de toda su carrera profesional.

“Si, los docentes tenemos la obligación de estar continuamente formándonos para dar respuestas adecuadas a nuestros alumnos y a las situaciones que se presentan.”
(Profesora, CEIP San José de Calasanz)

“Por supuesto que sí, un docente es una persona que tiene que estar continuamente formándose, la sociedad avanza, y nosotros con ella, al igual que tienen que hacer nuestros conocimientos.” (Profesor, CEIP Juan Ramón Jiménez)

Y por otro lado se les planteó si actualmente seguía formándose para llevar a cabo una educación inclusiva a lo que respondieron lo siguiente:

“No, actualmente no, ya que le he dado prioridades a otros cursos más generalistas.” (Profesor, CEIP Juan Ramón Jiménez)

“Si, actualmente estoy haciendo un curso a distancia sobre el autismo ya que me resulta muy interesante y tengo un alumno en mi aula y quiero ayudarlo en todo lo que pueda.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

Además de esto, hay que comentar la relación *“Todos los docentes debemos formarnos para obtener más conocimientos que los adquiridos en la carrera”* (Objetivo II.1) y *“para dar respuesta a la educación inclusiva empleo un diario de clase en el que por grupos los alumnos recogen la información recibida”* (Objetivo III.3) cuya intensidad es moderada, alcanzando una correlación de Pearson de $-0,536^*$. El signo es negativo por lo que contra más se formen los docentes para obtener más conocimientos que los adquiridos en la carrera, menos usarán el diario de clase para dar respuesta a la educación inclusiva.

La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05. Es decir, contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

Síntesis del Objetivo n.º II.1:

Por lo general, los docentes están de acuerdo que la formación inicial recibida no es suficiente para atender al alumnado con NEE y por ello, insuficiente para llevar a cabo una educación inclusiva.

Es por ello por lo que casi en la totalidad de los encuestados afirman que todos deben formarse para obtener más conocimientos de los adquiridos inicialmente. A pesar de ello, la mayoría no está muy segura de que la formación continua le haya ayudado a completar la inicial y atender así a los alumnos con NEE de manera adecuada. Esta disyuntiva es debido a que los maestros no se forman en lo relacionado con la educación inclusiva, sino que a pesar de reconocer que todos los docentes deben de formarse y adquirir conocimientos continuamente para dar respuesta a las necesidades de los alumnos, siguen preparándose de manera generalista.

Cuadro 5.3.1 Síntesis del Objetivo II.1 (elaboración propia)

- Objetivo II.2. En relación con Conocer las vías que emplean los docentes para su formación continua, los resultados obtenidos en cuanto a las variables de estudios confirman los siguientes extremos:

Respecto a si los docentes prefieren obtener una formación continua mediante las Tics, como podemos ver en la tabla 5.3.5, de manera general podríamos decir que el 60% de los docentes están en desacuerdo con dicha afirmación, el 25% está indeciso mientras que tan solo el 15% está de acuerdo con el enunciado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	6	30,0	30,0	30,0
	2	6	30,0	30,0	60,0
	3	5	25,0	25,0	85,0
	4	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.3.5. Formación continua mediante las Tics.

Otra vía que se les enunció a los docentes fue si asistían a cursos presenciales después de realizar su trabajo en el centro para seguir adquiriendo formación, a lo que respondieron de manera diversa como podemos ver en la tabla 5.3.6. El 10% de los encuestados estaban en desacuerdo con dicha afirmación, mientras que el 55% tenían la opinión inversa a la de estos y el 35% está indeciso.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	5,0	5,0	5,0
	2	1	5,0	5,0	10,0
	3	7	35,0	35,0	45,0
	4	4	20,0	20,0	65,0
	5	7	35,0	35,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.3.6. Adquisición de formación mediante cursos presenciales.

Además de esto, debemos destacar la relación *“Para adquirir una formación continua asisto a unos cursos presenciales después del colegio”* (Objetivo II.2) y *“La competencia menos importante es la de conciencia y expresiones culturales ya que para la inclusión es indiferente”* (Objetivo III.1) de intensidad moderada, alcanzando una correlación de Pearson de -0,467*. El signo es negativo por lo que contra más asista a cursos presenciales para obtener más formación menos secundaria será la competencia de conciencia y expresiones culturales para la inclusión.

La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05. Es decir, contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

En cuanto a si la formación continua de los maestros proviene de cursos a distancia que realizan particularmente, podemos afirmar que el 50% de los encuestados están en

desacuerdo con este enunciado, el 35% está indeciso y tan solo el 15% lo afirman, como podemos observar en la tabla 5.3.7.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	9	45,0	45,0	45,0
	2	1	5,0	5,0	50,0
	3	7	35,0	35,0	85,0
	4	2	10,0	10,0	95,0
	5	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.3.7. Formación continua mediante cursos a distancia.

Asimismo, hay que destacar la relación *“Mi formación continua proviene de cursos a distancia que realizo de manera particular”* (Objetivo II.2) y *“En mi aula empleo recursos tecnológicos como ordenadores, tabletas, páginas web para que todos los alumnos puedan seguir los contenidos que imparto”* (Objetivo III.3) cuya intensidad es moderada, alcanzando una correlación de Pearson de -0,457*. El signo es negativo por lo que contra más provenga la formación mediante los cursos a distancia, menos recursos Tics empleará en el aula para que todos los alumnos puedan seguir el contenido que se imparte.

La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05. Es decir, contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

Y, por último, para conocer las vías de formación de los maestros, se les enunció si para adquirir más conocimientos de los que ya presentaba, acude cada tarde a un centro a impartir clase. Como podemos ver en la tabla 5.3.8, el 90% de los encuestados no están de acuerdo con esta afirmación estando únicamente el 5% indecisos con la misma.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	17	85,0	89,5	89,5
	2	1	5,0	5,3	94,7
	3	1	5,0	5,3	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 5.3.8 Impartir clases en centro secundario para adquirir más formación.

Los datos obtenidos de todos estos enunciados establecidos en el cuestionario se ven reflejados en las respuestas dadas en las tres preguntas realizadas mediante las entrevistas. En primer lugar, se les preguntó por la formación que habían empleado para enriquecer sus estudios ya existentes y complementando a esta, por qué habían empleado dicha vía, a lo que respondieron de manera unánime que enriquecían sus conocimientos mediante los cursos ofertados por el CEP, aunque siempre cursaban

cursos bastante generalistas para poder atender a todos los alumnos y empleaban esta vía porque se adecuaba a su jornada laboral.

“Pues los cursos del CEP, algunos ofertados en internet... pero principalmente los del CEP” (Profesor, CEIP Juan Ramón Jiménez)

“Pues principalmente cursos ofertados por el CEP y a distancia.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

“Pues cursos ofertados por el CEP.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

Y la otra cuestión estaba enfocada a que vía o vías creían la más oportuna o imprescindible para incrementar la formación continua que ya tenían, a lo que respondieron de forma unánime, al igual que las dos anteriores, que cualquier vía es buena si te ayuda a incrementar los conocimientos que ya tienes.

“Porque los cursos que ofrece el CEP son de una temática muy amplia y los puedo compaginar con mi día a día.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

Síntesis del Objetivo n.º II.2:

A pesar de las diversas vías que tienen los docentes para adquirir formación adicional para mejorar sus conocimientos ya existentes, la mayoría de ellos realizan cursos ofertados por el CEP, es decir, por el centro de educación del profesorado. Esto se debe a que dichos cursos les permiten seguir con su jornada laboral y se ajustan a su día a día.

Respecto a la inclusión, los docentes no suelen realizar estos cursos, sino más bien cursan aquellos más generalistas que les pueda servir para todo el alumnado.

Cuadro 5.3.2 Síntesis del Objetivo II.2 (elaboración propia)

En síntesis, como conclusión del problema II, *¿Realizan los docentes una formación continua en relación con la educación inclusiva?*, podemos decir lo señalado en el siguiente cuadro:

CONCLUSIÓN PROBLEMA II:

En general, los docentes realizan una formación continua pero no relacionada con la educación inclusiva.

Cabe destacar que todos están de acuerdo en que como docentes deben estar formándose a lo largo de su vida, y deberían de empezar a obtener conocimientos del ámbito de la educación especial para poder llevar a cabo una educación inclusiva, no

obstante, priorizan otras ramas de conocimiento obtenidos mediante cursos ofertados por el CEP ya que estos son los que mejor se adaptan a su jornada laboral.

Cuadro 5.3.3. Conclusión problema II (elaboración propia)

5.4 Resultados del problema de investigación III ¿Cuáles son las principales competencias que deben tener los docentes para atender a la inclusión educativa?

Para hacer frente a la pregunta establecida en el problema III, establecimos tres objetivos, cuyos resultados fueron los siguientes:

- Objetivo III.1 En relación con Conocer las competencias que deben de tener los docentes para hacer frente a la inclusión educativa, los resultados obtenidos en cuanto a las variables de estudios confirman los siguientes extremos:

En primer lugar, en cuanto a si las competencias básicas establecidas en el currículo son suficientes para que todo docente pueda llevar a cabo una educación inclusiva, de manera general podemos observar en la tabla 5.4.1, que el 55% de los encuestados están en desacuerdo con dicha afirmación, tan solo el 25% de los mismos tiene una opinión diferente a estos, quedando solo el 20% de los docentes indecisos ante esta afirmación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	4	20,0	20,0	20,0
	2	7	35,0	35,0	55,0
	3	4	20,0	20,0	75,0
	4	4	20,0	20,0	95,0
	5	1	5,0	5,0	100,0
	Total		20	100,0	100,0

Tabla 5.4.1 Competencias curriculares básicas suficientes para la educación inclusiva

Además de esto, hay que destacar la relación “Las competencias básicas establecidas en el currículo son suficientes para que todo docente pueda llevar a cabo una educación inclusiva” (Objetivo III.1) y “Tengo todas las competencias básicas que establece el currículo” (Objetivo III.2) es de intensidad moderada, alcanzando una correlación de Pearson de 0,508*. El signo es positivo por lo que contra más competencias básicas curriculares sean suficiente para que todo docente pueda llevar a cabo una educación inclusiva, más competencias básicas tendrá de las que establece el currículo.

La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05. Es decir, contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

Por otro lado, en lo que respecta a si la competencia más importante que debe tener un docente es la competencia digital debido al siglo en el que vivimos y a los recursos que se nos presenta para las personas con discapacidad, como podemos ver en la tabla 5.4.2, el 55% de los docentes no están de acuerdo con esta afirmación, el 25% de los mismos está indeciso y tal solo el 20% de los encuestados está de acuerdo con dicha afirmación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	4	20,0	20,0	20,0
	2	7	35,0	35,0	55,0
	3	5	25,0	25,0	80,0
	4	4	20,0	20,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.4.2. Competencia digital primordial para los docentes.

Además de esto, debemos destacar tres relaciones. En primer lugar, la relación *“La competencia más importante que debe tener un docente es la competencia digital debido al siglo en el que vivimos y a los recursos que se nos presenta para las personas con discapacidad”*(Objetivo III.1) y *“ La competencia de la que más carezco es de la competencia digital ya que no he trabajado con los recursos Tics durante mi formación inicial”* (Objetivo III.2) es de intensidad moderada, alcanzando una correlación de Pearson de 0,508*. El signo es positivo por lo que contra más importante sea la competencia digital para un docente, más consciente será de su carencia.

La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05. Es decir, contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

En segundo lugar, la relación *“La competencia más importante que debe tener un docente es la competencia digital debido al siglo en el que vivimos y a los recursos que se nos presenta para las personas con discapacidad”* (Objetivo III.1) y *“De las competencias básicas que hay, la que menos presente tengo es la competencia de conciencia y expresiones culturales ya que engloban áreas menos importantes para llevar a cabo una educación inclusiva”* (Objetivo III.2) cuya intensidad es moderada, alcanzando una correlación de Pearson de 0,501*.

El signo es positivo por lo que contra más importante sea la competencia digital par aun docente, más presente tendrán la competencia de conciencia y expresiones culturales. La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05. Es decir, contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

Y, por último, la relación *“La competencia más importante que debe tener un docente es la competencia digital debido al siglo en el que vivimos y a los recursos que se nos presenta para las personas con discapacidad”* (Objetivo III.1) y *“El instrumento que más empleo en el aula es la pizarra digital ya que me permite proyectar los contenidos y hacer que los alumnos presten mayor atención además de poder jugar con la misma”* (Objetivo

III.3) es de intensidad moderada, alcanzando una correlación de Pearson de 0,487*. El signo es positivo por lo que contra más importante sea la competencia digital para un docente más empleará la pizarra digital en su aula.

La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05. Es decir, contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

En cuanto a si la competencia menos importante para la inclusión es la de conciencia y expresiones culturales el 95% de los docentes encuestados rechazan esta afirmación y tan solo el 5% duda ante la misma, como podemos ver en la tabla 5.4.3.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	10	50,0	50,0	50,0
	2	9	45,0	45,0	95,0
	3	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.4.3. Competencia de conciencia y expresión cultural innecesaria para la inclusión educativa.

También hay que destacar la relación *“La competencia menos importante es la de conciencia y expresiones culturales ya que para la inclusión es indiferente”* (Objetivo III.1) y *“De las competencias básicas que hay, la que menos presente tengo es la competencia de conciencia y expresiones culturales ya que engloban áreas menos importantes para llevar a cabo una educación inclusiva”* (Objetivo III.2) cuya intensidad es moderada, alcanzando una correlación de Pearson de 0,497*. El signo es positivo por lo que contra más indiferente sea la competencia de conciencia y expresiones culturales para un docente, más ausente tendrá dicha competencia.

La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05. Es decir, contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

Por otro lado, en lo que respecta a si se tuvieran que quedar con tres competencias clave para atender a la inclusión educativa serían la competencia digital, aprender a aprender y la competencia lingüística, como podemos ver en la tabla 5.4.4, el 35% de los encuestados están indecisos respecto a su respuesta, mientras que el mismo porcentaje está de acuerdo y el 30% en desacuerdo con el enunciado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	5,0	5,0	5,0
	2	5	25,0	25,0	30,0
	3	7	35,0	35,0	65,0
	4	6	30,0	30,0	95,0
	5	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.4.4 Competencias claves CD, CPAA Y CCL

Y, por último, se les enunció si las competencias que establece el currículo son escasas a lo que, por lo general el 65% de los docentes respondieron de manera negativa a esta afirmación, mientras que tan solo el 5% de los encuestados estaban de acuerdo con la misma y el 30% estaban indeciso, como podemos ver en la tabla 5.4.5.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	5	25,0	25,0	25,0
	2	8	40,0	40,0	65,0
	3	6	30,0	30,0	95,0
	4	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.4.5. Escasas competencias curriculares

Todos estos datos se ven constatados en las entrevistas realizadas a los docentes. Se les plantearon dos cuestiones, en primer lugar, sobre qué competencias debe de tener un docente a lo que respondieron de manera unánime que todas las que establece el currículo:

“Pienso que todas las que establece el currículo.” (Profesor, CEIP Juan Ramón Jiménez)

“Todas las que señala el currículo.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

Y en segundo y último lugar, se les preguntó si estas competencias son las mismas que para llevar una educación inclusiva a lo que respondieron de la siguiente manera:

“Si, porque si hablamos de inclusión, hablamos de todos para todos, por lo que un docente tiene que tener las mismas competencias.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

“Si, porque debemos de trabajar todas las competencias e incluir al alumnado siempre.” (Profesor, CEIP Juan Ramón Jiménez)

“Si, porque al hablar de inclusión, nos referimos a todos los alumnos y el docente que los atiende no tiene por qué tener más o menos competencias, sino las mismas que cualquier docente, por lo que cualquier docente puede llevar a cabo una educación inclusiva si lo quisiera, ya que sería lo correcto, pero no siempre es así.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

A los padres y madres de los alumnos también se les preguntó por las competencias que, bajo su perspectiva, debía de tener un buen docente. Como no sabíamos si conocían bien las competencias, antes de plantearle la cuestión de cuál es la más importante que debe de tener un docente según ellos, se les explicó un poco por encima cada una de ellas, y las respuestas fueron las siguientes:

“En mi opinión todas son importantes pero un buen docente debe de tener sí o sí la competencia matemática, digital y lingüística porque para mí son las más importantes.” (Madre, CEIP San José de Calasanz)

“Pues todas porque si están es por algo.” (Padre, CEIP San José de Calasanz)

“Todas. Cada una de ellas es fundamental para un buen docente y no se puede priorizar unas a otras, son como un pack, deben de ir todas juntas e intentar tener todas desarrolladas completamente.” (Madre, CEIP San José de Calasanz)

“Todas ya que si las establece el currículo es porque son fundamentales.” (Madre, CEIP Juan Ramón Jiménez)

“Principalmente la digital y la matemática debido a la época en la que vivimos.” (Madre, CEIP Juan Ramón Jiménez)

“Principalmente la matemática y lingüística, porque para mi parecer son las más importantes y las que dirigen las demás.” (Padre, CEIP Juan Ramón Jiménez)

Síntesis del Objetivo n.º III.1:

Por lo general, los docentes piensan que las competencias básicas establecidas en el currículo son insuficientes para llevar a cabo una educación inclusiva, pero a su vez, señalan que las competencias que hay en el currículo no son escasas, por lo que las opiniones son dispares.

Señalan además que a pesar del siglo en el que vivimos donde predominan las tecnologías, la competencia digital no es la más importante que debe tener un docente y la competencia de conciencia y expresiones culturales no es insuficiente para la inclusión educativa.

En cuanto a si las competencias fundamentales son la digital, aprender a aprender y la lingüística hay disparidades de opiniones, ya que no están de acuerdo con alguna de las establecidas y la cambiarían por otra. A pesar de esto, todos ellos piensan que todo docente debe de tener todas las competencias establecidas en el currículo y todas tienen la misma importancia

Cuadro 5.4.1. Síntesis Objetivo III.1 (elaboración propia)

- Objetivo III.2 En relación con Descubrir si los docentes tienen las competencias necesarias para hacer frente a la inclusión, los resultados obtenidos en cuanto a las variables de estudios confirman los siguientes extremos:

En primer lugar, respecto a este objetivo, se les planteó el enunciado de si, bajo su perspectiva, tienen todas las competencias básicas que establece el currículo. Como podemos ver en la tabla 5.4.6, las respuestas han sido dispares. El 40% de los encuestados están indecisos a la hora de afirmar dicho enunciado, el 10% está en desacuerdo y el 50% está de acuerdo con el mismo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	5,0	5,0	5,0
	2	1	5,0	5,0	10,0
	3	8	40,0	40,0	50,0
	4	7	35,0	35,0	85,0
	5	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.4.6. Posesión de todas las competencias.

Por otro lado, y para seguir solventando nuestro objetivo y problema, se les afirmó que la competencia de la que más carecían era de la competencia digital ya que no habían trabajado con los recursos Tics durante su formación inicial. Como podemos ver en la tabla 5.4.7, el 50% de los docentes encuestados rechazan esta afirmación, siendo únicamente aceptada por el 40% de los maestros y estando el 10% de los mismos en duda ante este enunciado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	3	15,0	15,0	15,0
	2	7	35,0	35,0	50,0
	3	2	10,0	10,0	60,0
	4	5	25,0	25,0	85,0
	5	3	15,0	15,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.4.7. Falta de competencia digital (CD)

Por otra de las competencias que se les preguntó fue si la que menos presente tenían era la competencia de conciencia y expresiones culturales ya que engloban áreas menos importantes para llevar a cabo una educación inclusiva. Esta afirmación fue rechazada por el 75% de los docentes, los cuales estaban en desacuerdo con la misma, el 15% está indeciso y tan solo el 10% está de acuerdo, como podemos observar en la tabla 5.4.8.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	9	45,0	45,0	45,0
	2	6	30,0	30,0	75,0
	3	3	15,0	15,0	90,0
	4	1	5,0	5,0	95,0
	5	1	5,0	5,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.4.8. Falta de competencia de conciencia y expresiones culturales (CEC)

Los resultados obtenidos mediante las encuestas se constatan con los obtenidos en las entrevistas. En ellas se les preguntó a los docentes, en primer lugar, por qué competencias creía que tiene para hacer frente a la inclusión, como las había obtenido y en caso negativo por qué no las tiene, a lo que respondieron lo siguiente:

“Quizás tenga muy desarrollada la competencia digital y esta me permita hacer adaptaciones más amplias. La obtuve con la entrada de las Tics a los centros escolares, ya que vinieron a darnos unos cursos y yo seguí formándome con otros cursos porque me gustó.” (Profesor, CEIP Juan Ramón Jiménez)

“La competencia matemática, porque es la que más me gusta y en la que más he hecho empeño en desarrollar mediante los cursos.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

Y por otro lado se les planteó la pregunta de si con dichas competencias podría dar una respuesta educativa de calidad a la diversidad de alumnado que hay en las aulas hoy día, a lo que todos los docentes entrevistados afirmaron que sí.

Además de esto, hay que destacar la relación “De las competencias básicas que hay, la que menos presente tengo es la competencia de conciencia y expresiones culturales ya que engloban áreas menos importantes para llevar a cabo una educación inclusiva” (Objetivo III.2) y “Para dar respuesta a la educación inclusiva empleo un diario de clase en el que por grupos los alumnos recogen la información recibida” (Objetivo III.3) es de intensidad moderada, alcanzando una correlación de Pearson de 0,513*. El signo es positivo por lo que contra más ausente tenga la competencia de conciencia y expresiones culturales, menos emplearé el diario de clase para dar respuesta a la inclusión educativa.

La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05. Es decir, contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

Síntesis del Objetivo n.º III.2:

Por lo general, los docentes creen que tienen todas las competencias establecidas en el currículo, aunque algunos están indecisos sobre ello, ya que dudan sobre algunas de las que indica dicho currículo. Esto es debido a los años de experiencia, ya que todos afirman que las han obtenido con el paso de los años.

Cabe destacar que todos afirman que con las competencias que tienen pueden atender al alumnado con necesidades educativas especiales pudiendo a su vez, dar una respuesta educativa de calidad a la diversidad de alumnos que hay en las aulas.

Cuadro 5.4.2. Síntesis Objetivo III.2 (elaboración propia)

- Objetivo III.3 En relación con Conocer que instrumentos, materiales, unidades didácticas o metodologías utilizan los docentes para hacer frente a la inclusión educativa, los resultados obtenidos en cuanto a las variables de estudios confirman los siguientes extremos:

En lo que respecta a este objetivo, primeramente, se les plantearon a los docentes el enunciado de si en su aula emplean recursos tecnológicos para que todos los alumnos puedan seguir los contenidos que llevan a cabo. Como podemos ver en la tabla 5.4.9 el 30% de los docentes están en desacuerdo, el otro 30% está indeciso y el 40% están de acuerdo con dicha afirmación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	2	10,0	10,0	10,0
	2	4	20,0	20,0	30,0
	3	6	30,0	30,0	60,0
	4	2	10,0	10,0	70,0
	5	6	30,0	30,0	100,0
	Total		20	100,0	100,0

Tabla 5.4.9. Utilización de recursos Tics en el aula.

Por otro lado, se les preguntó por otro recurso, en este caso por el uso principal del libro en el aula debido a su disponibilidad y gratuidad para los estudiantes. El 50% de los encuestados afirmaron dicho enunciado estando de acuerdo con el mismo, mientras que el 25% tenían una opinión opuesta y el 25% estaba indeciso, como podemos ver en la tabla 5.4.10.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	5,0	5,0	5,0
	2	4	20,0	20,0	25,0
	3	5	25,0	25,0	50,0
	4	6	30,0	30,0	80,0
	5	4	20,0	20,0	100,0
	Total		20	100,0	100,0

Tabla 5.4.10. Uso principal del libro de texto

Además de esto, se les planteó si para transmitir los contenidos usaban juegos que ellos mismos creaban para que el alumnado aprendiera de una manera lúdica a lo que 45% de los docentes afirman estar de acuerdo con ello, el 25% está en desacuerdo y el 30% indeciso, como podemos observar en la tabla 5.4.11.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	5,0	5,0	5,0
	2	4	20,0	20,0	25,0
	3	6	30,0	30,0	55,0
	4	3	15,0	15,0	70,0
	5	6	30,0	30,0	100,0
	Total	20	100,0	100,0	

Tabla 5.4.11. Aprender Jugando.

También se les enunció si para dar respuesta a la educación inclusiva empleaban un diario de clase en el que por grupos los alumnos recogían la información recibida. A esto, tan solo el 10% de los encuestados respondían estar de acuerdo con dicho recurso, el 15% estaba indeciso, mientras que el 70% no estaban en desacuerdo como se puede ver en la tabla 5.4.12.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	10	50,0	52,6	52,6
	2	4	20,0	21,1	73,7
	3	3	15,0	15,8	89,5
	4	2	10,0	10,5	100,0
	Total	19	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 5.4.12. Uso del diario de clase para la inclusión.

Por último, se les planteó la pregunta de que el instrumento que más empleaban en sus aulas era la pizarra digital a lo que, como podemos ver en la tabla 5. 4.13, el 40% de los docentes estaban indecisos en su respuesta, el 25% confirmaba estar de acuerdo y el 30% tenía una opinión opuesta.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	4	20,0	21,1	21,1
	2	2	10,0	10,5	31,6
	3	8	40,0	42,1	73,7
	4	1	5,0	5,3	78,9
	5	4	20,0	21,1	100,0
	Total		19	95,0	100,0
Perdidos	Sistema	1	5,0		
Total		20	100,0		

Tabla 5.4.13. Uso primordial de la pizarra digital.

Todos estos datos se ven reflejados en las entrevistas realizadas. En ellas se les planteó tres preguntas a los docentes. En primer lugar, se les preguntó por qué instrumentos empleaban en sus aulas para hacer frente a la inclusión, a lo que respondieron lo siguiente:

“Pues utilizo el libro, actividades que yo creo y los ordenadores y la pizarra digital a veces.” (Profesor, CEIP Juan Ramón Jiménez)

“Pues trabajo por proyectos por lo que utilizamos diversos materiales donde todos trabajan con todo.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

“Pues principalmente el libro, actividades que yo misma elaboro y la pizarra digital en ocasiones.” (Profesora, CEIP San José de Calasanz)

En segundo lugar, se les planteó si dichos materiales podían llevar a cabo en una educación inclusiva a lo que todos respondieron afirmativamente señalando que todo se podía adaptar al alumnado.

Y por último se les preguntó si utilizaban material específico para el alumnado con NEE a lo que respondieron todos con un rotundo no, ya que el material es para todos el mismo y si es necesario se adapta.

Además de esto, hay que destacar la relación *“En mi aula empleo recursos tecnológicos como ordenadores, tabletas, páginas web para que todos los alumnos puedan seguir los contenidos que imparto”* (objetivo III.3) y *“El instrumento que uso en el aula son los libros ya que son gratuitos para todo el alumnado y están a disposición de todos”* (Objetivo III.3) es de intensidad moderada, alcanzando una correlación de Pearson de -0,527*. El signo es negativo por lo que contra más empleen recursos tecnológicos en el aula, menos usarán los libros de texto

La correlación es estadísticamente significativa en el nivel 0,05. Es decir, contamos con una confianza del 95% para afirmar que existe relación entre ambos enunciados.

Síntesis del Objetivo n.º III.3:

Por lo general, cada docente emplea en su aula los recursos materiales que cree oportunos y convenientes. No obstante, los más empleados son el libro de texto, como bien se ha venido utilizando desde la educación tradicional, la pizarra digital y algún que otro material elaborado por los mismos docentes. Estos son los recursos más destacados y relevantes, pero no los únicos ya que depende de cada docente.

Cuadro 5.4.3. Síntesis objetivo III.3

En síntesis, como conclusión del problema III, *¿Cuáles son las principales competencias que deben tener los docentes para atender a la inclusión educativa?*, podemos decir lo señalado en el siguiente cuadro:

CONCLUSIÓN PROBLEMA III:

En general todos los docentes creen tener todas las competencias establecidas en el currículo de Educación Primaria. No obstante, son consciente de que alguna de ellas no las domina tanto como quisieran debido a su mala formación y a que sus años de experiencia no le han permitido desarrollarla adecuadamente.

Cabe destacar que cada docente domina una u otra competencia según sus gustos, y este es uno de los factores principales para tener una competencia más desarrollada que otra.

Todos coinciden en que como para la educación tradicional como para la inclusiva las competencias son las mismas, ya que cuando se habla de inclusión de habla de todos y todas.

Cuadro 5.4.4. Conclusión problema III

6. CONCLUSIONES, LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVA.

En este apartado se van a desarrollar las principales conclusiones de nuestra investigación, realizando así un juicio crítico sobre la validez de la misma, revisando si se han alcanzado los objetivos establecidos y si se han solucionado los problemas planteados. Posteriormente se analizarán los puntos fuertes y débiles encontrados en nuestra investigación, así como las principales dificultades, fallos y las causas de los mismos.

Finalmente, se señalarán las modificaciones a introducir en futuras aplicaciones de nuestra investigación y las futuras líneas de avance de la misma.

En primer lugar, como hemos podido observar en el apartado de resultados, se ha podido conseguir responder los tres problemas planteados al inicio de nuestra investigación, así como a cada uno de los objetivos establecidos para responder a cada problema.

Para ello hemos empleado datos empíricos y reales, de naturaleza tanto cualitativa como cuantitativa, lo que nos ha permitido realizar una buena triangulación y comparación de los mismos. Cabe destacar, que somos conscientes de que la muestra empleada es reducida por lo que no nos permite generalizar los resultados a la población de referencia. No obstante, hemos podido realizar nuestra investigación y las fases que la componen.

En cuanto al primer problema de investigación, podemos decir que la formación que tiene el docente para hacer frente a la inclusión del alumnado con NEE es nula y son conscientes de ello por lo que creen conveniente recibir formación sobre el ámbito de la educación especial para poder atender adecuadamente a estos alumnos dentro del aula ordinaria. Siguiendo con el segundo problema, debemos destacar que todos los docentes llevan a cabo una formación continua ya que están continuamente adquiriendo conocimientos, pero en lo que respecta al ámbito de las necesidades educativas especiales, dicha formación es inexistente ya que les dan prioridad a otras áreas más generales que les permitan poner en práctica con el mayor número de alumnos posibles.

Y, en lo que respecta al tercer problema, todos los docentes están de acuerdo en afirmar que las competencias que están en el currículo deben ser las mismas para todo el profesorado ya sea generalista o especialista. En cuanto a los instrumentos empleados en el aula, a pesar de haber diversos recursos como los ordenadores o pizarras digitales, el más popular sigue siendo el libro.

Por tanto, estamos satisfechas con los resultados de nuestra investigación ya que hemos podido conocer un poco más la formación que tienen los docentes que se encuentran en los centros hoy día respecto al ámbito de las necesidades educativas especiales y a

su vez frente a la inclusión educativa, ya que creemos que es un tema muy importante en el que deberíamos hacer hincapié.

A pesar de esto y de haber podido responder a los problemas planteados al inicio de nuestra investigación, somos conscientes de que algunos aspectos se pueden mejorar y ampliar.

Es por ello por lo que en el siguiente cuadro vamos a establecer los puntos fuertes y débiles, que, bajo nuestra perspectiva, creemos que tiene nuestra investigación.

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
Fácil acceso a los centros educativos	Muestra seleccionada
Motivación por el tema	Docente entrevistado
Organización previa de los pasos a seguir en la investigación	Realización de las entrevistas docente
Triangulación de fuentes e instrumentos	
Coincidencia de datos cualitativos y cuantitativos	

Cuadro 6.1 Puntos fuertes y débiles de la investigación (elaboración propia)

En primer lugar, vamos a hacer referencia a los **puntos fuertes** de nuestra investigación. Como principal punto fuerte hemos destacado el fácil acceso a los centros educativos, tanto al CEIP San José de Calasanz como al CEIP Juan Ramón Jiménez, ya que no nos pusieron ningún impedimento para recoger la información necesaria para nuestra investigación, y, además, tuvieron en todo momento una actitud amable y participativa hacia nosotras.

Por otro lado, señalar que desde el primer momento hemos tenido una alta motivación por el tema planteado debido a que está relacionado con la mención estudiada este último curso de carrera, es decir, la mención de educación especial, y nos hemos sentido cómodas realizando esta investigación ya que teníamos una serie de conocimientos que hemos podido añadir a la misma.

Otro aspecto importante, es la organización previa de los pasos a seguir para realizar nuestra investigación ya que esto nos ha permitido realizarla correctamente de una forma ordenada y estructurada realizando así todos los pasos a seguir en una investigación educativa como esta.

También debemos de destacar la triangulación de fuentes e instrumentos, ya que en todo momento hemos podido realizar comparaciones entre los datos obtenidos con los instrumentos cualitativos y los cuantitativos, obteniendo siempre una similitud entre ambos. Además, esto nos ha servido para dar respuesta a los problemas que planteamos y a contrastar y complementar la información obtenida. Respecto a esto, igualmente

destacamos como punto fuerte la coincidencia de datos cualitativos y cuantitativos, como bien hemos señalado anteriormente.

En cuanto a los **puntos débiles** de nuestra investigación, cabe destacar en primer lugar la muestra, la cual ha sido limitada, ya que solo hemos realizado la recogida de información en dos centros situados en un mismo contexto y con recursos similares, por lo que no podemos generalizar los resultados. A esto debemos añadir que algún que otro docente no respondió a una pregunta de nuestro cuestionario dificultando así el análisis de los resultados, por lo que sería conveniente, como hemos ya señalado, que la muestra se amplíe para que esto no afecte demasiado a nuestros resultados.

Además, otro punto débil fue la realización de las entrevistas, ya que, a pesar de mostrarse todos los docentes muy participativos, a la hora de concretar los días para realizar las entrevistas fue dificultoso ya que coincidió con la última semana del segundo cuatrimestre y estaban ocupados con las evaluaciones y exámenes del alumnado.

En lo que respecta a las **principales dificultades y limitaciones encontradas**, señalar que están muy relacionadas con los puntos débiles y por ello debemos de destacar principalmente la selección de muestras ya que esta ha sido limitada por lo que hubiera sido adecuada ampliarla para que hubiera llegado a ser más representativa de la población. Además, debemos de mencionar que la fecha en la que recogimos la información no fue apropiada ya que coincidió con la fecha de vacaciones y evaluaciones y tuvimos que posponer algunas entrevistas debido a que los docentes no nos podían atender.

Por otro lado, como **modificaciones a introducir en futuras investigaciones**, creemos conveniente redactar mejor los enunciados de los cuestionarios ya que podríamos sacarles más provecho a los datos obtenidos y obtener así más información de la que hemos obtenido. Además, nos hemos dado cuenta que los enunciados tienen que ser siempre positivos por lo que este aspecto también lo mejoraríamos.

En lo que respecta a la muestra, creemos que sería adecuado añadir la opinión de los alumnos de segundo y tercer ciclo ya que estos son más conscientes de la función del docente y nos pueden dar información de cómo les ayudan y enseñan a sus compañeros con necesidades educativas especiales o específicas (NEE) o incluso que los niños con NEE nos cuenten sus experiencias con los maestros.

En cuanto a las posibles modificaciones a introducir en **futuras líneas de avance de nuestra investigación**, sería beneficioso poder recoger información en más centros, tanto públicos, como concertados y privados de diferentes zonas de la ciudad de Sevilla y otras ciudades ya que se obtendría información más diversa y completa. Además de poder entrevistar a todos los docentes de cada centro, a los EOE que van a cada centro y a los padres y madres cuyos hijos/as tienen alguna necesidad educativa especial ya

que se podría obtener las opiniones de estos sobre los docentes que enseñan a sus hijos. Para ello sería conveniente ampliar el tiempo de investigación permitiéndonos así realizar todo lo propuesto anteriormente.

También ampliaríamos el número de problemas, objetivos, y variables de estudio, para profundizar más en el tema seleccionado y poder conocer otras variables que influyen en la formación del docente respecto a las necesidades educativas especiales.

Finalmente nos gustaría acabar con una reflexión: todo maestro/a está continuamente formándose, adquiriendo conocimientos, ayudando y enseñando al alumnado no únicamente las áreas establecidas en el currículo, sino también a ser persona, a ser un buen ciudadano, a convivir con los demás. Nunca dejamos de aprender ni de enseñar, ser maestro es vocación y es por ello por lo que se enseña desde el corazón. Todo maestro necesita a su alumno, como todo alumno necesita a su maestro.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- **Bibliografía**

Abreu, J. (2014). El Método de la Investigación Internacional. *Journal of Good Conscience*, 9(3), 195-204.

Arias, F. G (2006). *El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas-Venezuela: Episteme.

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

Calvo Álvarez, M., & Verdugo Alonso, M. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Revista estudios y propuestas socio-educativas*, 17-30.

Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 58, de 18 de mayo de 2002, pp. 8110-8116. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/58/3>

Durán, D. y Giné, C. (2011). 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*, 5(2), 153-170.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Trabajo presentado en Granada, España.

Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? (2012). Diferencias entre integración e inclusión. *Revista Edetania, estudios y propuestas socio-educativas*, 41, 17-30.

García Llamas, J. (1998). La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidades. *Revista de métodos de investigación y diagnóstico en educación*, 1, 1-30.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores Robaina, N., Jenaro Río, C., Poy Castro, R., & Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *Revista European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 125-135.

- Imbernon, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado, dos etapas de un mismo proceso. *Revista de educación mediática y formación del profesorado*, (6), 487-499.
- Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 238, e 4 de octubre de 1990, pp. 28927- 28942. Recuperada de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 1-101. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Lledó Carreres, A., & Arnaiz Sánchez, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista REICE*, 8(5), 97-108.
- Martín Macías, E. (2010). Decisiones de escolarización en el alumnado con necesidades educativas especiales. *Revista de Pedagogía magna*, 8, 77-84.
- Nieto Martín, S. (2016). *Competencias del profesional docente*. Madrid: Dykinson.
- Prada Rodríguez, D. (2014). Evolución del concepto de atención a la diversidad. Universidad de Valladolid, Soria, España.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín oficial del Estado*, núm. 65, e 16 de marzo de 1985, pp. 6917 a 6920. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-4305>
- Stainback, S., & Stainback, W. (2011). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Torres González, J. (2000). *Educación y diversidad: bases didácticas y organizativas*. España: Aljibe.

Torres González, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Revista Perspectiva Educativa*, 49(1),62-89

Valverde Macías, A (2018-2019). Material de la asignatura Trabajo de Fin de Grado. Grado Educación Primaria, Universidad de Sevilla. Sevilla

- **Webgrafía**

Angulo López, E. (2011). *Política fiscal y estrategia como factor de desarrollo de la mediana empresa comercial sinaloense. Un estudio de caso* (Tesis doctoral). Recuperada de http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/eal/seleccion_muestra.html

Cauas, D. (2016) Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. Recuperado el 6 de marzo de 2019 de <https://docplayer.es/13058388-Definicion-de-las-variables-enfoque-y-tipo-de-investigacion.html>

Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad. (2012). Documento del editorial no publicado. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m1_ei.pdf

Figueroba, A. (s.f). *Psicología y mente: Las 9 diferencias entre investigación cualitativa y cuantitativa [cuadro]*. Recuperado el 6 de marzo de 2019, de <https://psicologiymente.com/psicologia/diferencias-investigacion-cualitativa-cuantitativa>

González, L. (2017). Gestipolis: Muestreo probabilístico y no probabilístico. Teoría. Recuperado el 12 de marzo de 2019, de <https://www.gestipolis.com/muestreo-probabilistico-no-probabilistico-teoria/>

Kofi Ametepée, L. (2007). *Exploring the Inclusive Education Decisions Teacher Educators Make and Examining How Prepared Preservice Teachers Feel to Teach Diverse Students*. Proquest. Recuperado el 13 de febrero de 2019, de <https://search.proquest.com/docview/1805293029>

López, N. (28 de noviembre de 2017) *¿Qué es un aula inclusiva en educación?* CEAC. Recuperado el 10 de febrero de 2019, de <https://www.ceac.es/blog/que-es-un-aula-inclusiva-en-educacion>

Marién (7 de junio de 2012). Aula inclusiva. aulapropuestaeducativa. Recuperado el 10 de febrero de 2019, de <http://aulapropuestaeducativa.blogspot.com/2012/06/aula-inclusiva.html>

Ortega, P. (21 de enero de 2009) Definición de NEE. Neducativasespeciales. Recuperado el 10 de febrero de 2019, de <http://neducativasespeciales.blogspot.com/2009/01/nee.html?m=1>

Sánchez Puente. (2007). *El docente-investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo*. Recuperado el 11 de febrero de 2019, de http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_Docente_Investigador.htm

Universo formulas. Población [fotografía] Recuperada de <https://www.universoformulas.com/estadistica/descriptiva/muestra-estadistica/>

ZiberSanti (2017). 10 diferencias entre Inclusión e Integración [fotografía]. Recuperada de <https://coachingciberoptimismo.blogspot.com/2017/06/10-diferencias-entre-inclusion-e-integracion.html>

8. ANEXOS.

ANEXO I

CUESTIONARIO PARA DOCENTES EN RELACIÓN A LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El presente cuestionario va dirigido a los docentes de Educación Primaria y pretende recoger información sobre la formación que tienen los docentes para llevar a cabo una educación inclusiva con el alumnado con necesidades educativas específicas o especiales (NEE). El cuestionario es anónimo y los datos obtenidos se usarán de manera confidencial y con un fin meramente académico, por lo que les rogamos sea lo más sincero/a posible. Gracias.

Nombre del centro escolar: _____			
Edad: _____			
Sexo:	M	H	Fecha: _____
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Curso que imparte: _____			
Tipo de docente:			
Generalista	Educación Especial	Director/a del centro	Jefe/a de Estudios
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Años de experiencia como docente: _____			

A continuación, leerá una serie de enunciados ante los que le rogamos nos indique su opinión con una X, indicando 1 si está totalmente en desacuerdo y 5 si está totalmente de acuerdo con el mismo.

ADECUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE					
	1	2	3	4	5
1. Estoy satisfecho/a de la formación inicial que obtuve en la universidad para poder dar una respuesta educativa a los alumnos con NEE.					
2. Me siento preparado para que el alumnado con NEE estén en mi aula.					

3. Tengo la formación adecuada para trabajar con niños con NEE					
4. Pienso que los alumnos con NEE deben estar siempre en el aula o centro específico ya que es donde se encuentran los docentes que le pueden atender mejor.					
5. Para mejorar mi formación es imprescindible adquirir conocimientos del área de educación especial para poder así atender al alumnado con NEE.					
6. La mejora de mi formación depende de los cursos que ofrece la comunidad autónoma en la que resido.					
7. Para mejorar la formación para atender al alumnado con NEE necesito realizar prácticas dentro de los centros específicos o aulas específicas.					
FORMACIÓN CONTINUA	1	2	3	4	5
8. La formación inicial es suficiente para atender al alumnado con NEE.					
9. La formación continua me ha ayudado a complementar la inicial y poder atender correctamente al alumnado con NEE.					
10. Las practicas extracurriculares son idóneas para formarme y poder atender a la diversidad.					
11. Todos los docentes debemos formarnos para obtener más conocimientos que los adquiridos en la Carrera					
12. En lo que respecta a mi formación continua, prefiero obtenerla de internet que mediante otras herramientas.					
13. Para adquirir una formación continua asisto a unos cursos presenciales después del colegio.					
14. Mi formación continua proviene de cursos a distancia que realizo de manera particular.					
15. Para adquirir conocimientos al que ya presento, acudo cada tarde a un centro a impartir clases.					
COMPETENCIAS DOCENTES	1	2	3	4	5
16. Las competencias básicas establecidas en el currículo son suficientes para que todo docente pueda llevar a cabo una educación inclusiva.					

17. La competencia más importante que debe de tener un docente es la competencia digital debido al siglo en el que vivimos y a los recursos que se nos presenta para las personas con discapacidad.					
18. La competencia menos importante es la de Conciencia y expresiones culturales ya que para la inclusión es indiferente.					
19. Si me tuviera que quedar con tres competencias clave para atender a la inclusión educativa sería la competencia digital, aprender a aprender y lingüística.					
20. Me parecen escasas las competencias que establece el currículo.					
21. Tengo todas las competencias básicas que establece el currículo.					
22. La competencia de la que más carezco es de la competencia digital ya que no he trabajado con los recursos Tics durante mi formación inicial.					
23. De las competencias básicas que hay, la que menos presente tengo es la competencia de conciencia y expresiones culturales ya que engloban áreas menos importantes para llevar a cabo una educación inclusiva.					
24. En mi aula empleo recursos tecnológicos como ordenadores, tabletas, páginas web para que todos los alumnos puedan seguir los contenidos que imparto.					
25. El instrumento que uso en el aula son los libros ya que son gratuitos para todo el alumnado y están a disposición de todos.					
26. Para transmitir los contenidos uso juegos que yo mismo/a creo para que todos aprendan jugando.					
27. Para dar respuesta a la educación inclusiva empleo un diario de clase en el que por grupos los alumnos recogen la información recibida.					
28. El instrumento que más empleo en el aula es la pizarra digital ya que me permite proyectar los contenidos y hacer que los alumnos presten mayor atención además de poder jugar con la misma.					

Gracias por su colaboración.

ANEXO II

ENTREVISTA PARA DOCENTES EN RELACIÓN A LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La presente entrevista va dirigida a los docentes de Educación Primaria y pretende recoger información sobre la formación que tienen los docentes para llevar a cabo una educación inclusiva con el alumnado con necesidades educativas específicas o especiales (NEE). La entrevista es anónima y los datos obtenidos se usarán de manera confidencial y con un fin meramente académico, por lo que les rogamos sea lo más sincero/a posible. Gracias.

Nombre del centro escolar:

Edad: _____

Sexo: M H

Fecha: _____

Curso que imparte: _____

Tipo de docente:

Generalista

Educación Especial

Director/a del centro

Jefe/a de Estudios

Años de experiencia como docente: _____

FORMACIÓN DOCENTE

1. ¿Qué formación ha recibido usted en la etapa correspondiente a la época universitaria para responder a la inclusión?
2. A parte de esa formación, ¿Participó usted en prácticas formativas inclusivas fuera del entorno universitario?
 - Si es que sí ¿Cuáles fueron?
 - Si es que no ¿Qué le impidió participar en algunas prácticas?
3. Tras la época universitaria ¿ha participado usted en prácticas que le han permitido adquirir mejor formación para dar respuesta a la inclusión?
4. En los centros o centro en el que usted ha trabajado, ¿se le ha ofrecido por parte del centro una formación para llevar a cabo un proceso de enseñanza inclusivo?
5. ¿Qué formación considera usted necesaria para atender la formación del alumnado?

ADECUACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

6. ¿Cree usted que la formación obtenida a lo largo de su formación inicial es adecuada para atender correctamente a los alumnos con NEE? ¿por qué?
7. La entrada a su aula de un alumno con NEE ¿qué sensaciones le produce?
8. Si le ofrecieran trabajar en el aula específica o centro específico ¿aceptaría el trabajo? ¿por qué?
9. En su opinión, ¿los docentes actualmente están bien formados para llevar a cabo una educación inclusiva? ¿por qué?

MEJORA FORMATIVA

10. Bajo su punto de vista, ¿Qué formación debe tener un docente para atender al alumnado con NEE?
11. De los aspectos los citados anteriormente ¿cuáles tiene usted? ¿De cuáles de ellos carece?
12. ¿Cómo cree usted que podría solventar sus carencias formativas?
13. ¿Por qué piensa usted que dichos aspectos formativos son necesarios para dar una respuesta educativa al alumnado con NEE?

FORMACIÓN CONTINUA

14. Tras finalizar la etapa universitaria ¿ha buscado usted alguna formación externa relacionada con la inclusión educativa? ¿por qué?
 - Si es que sí ¿de qué formación se trata?
 - Si es que no ¿qué formación le hubiera gustado o le gustaría recibir?
15. ¿Cree usted que la formación continua es importante para que un docente lleve a cabo una educación inclusiva? ¿por qué?
16. Actualmente ¿sigue usted formándose para poder llevar a cabo una educación inclusiva?
 - Si es que sí ¿qué formación está adquiriendo usted?
 - Si es que no ¿por qué?

VÍAS DE FORMACIÓN CONTINUA

17. ¿Qué formación ha empleado usted para enriquecer sus estudios ya existentes?
18. ¿Por qué ha empleado dicha vía?
19. ¿Qué vía o vías cree usted que es la más imprescindible para incrementar su formación continua? ¿por qué?

COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

20. ¿Qué competencias debe de tener un docente?
21. ¿Son las mismas para llevar a cabo una educación inclusiva? ¿por qué?

COMPETENCIAS NECESARIAS

22. ¿Qué competencias cree usted que tiene para hacer frente a la educación inclusiva?
¿Cómo las ha obtenido?
Si no las tiene, ¿por qué razón cree usted que es?
23. ¿Cree usted que con las competencias que usted tiene actualmente puede permitir dar una respuesta educativa de calidad a la diversidad de alumnado que hay en las aulas de hoy día?

UTILIZACIÓN DE INSTRUMENTOS

24. ¿Qué instrumentos emplea usted en su aula para hacer frente a la inclusión?
25. ¿Cree usted que ellos puede llevar a cabo una educación inclusiva?
26. ¿Utiliza usted materiales específicos para el alumnado con NEE?
 - Si es que sí, ¿Cuáles son?
 - Si es que no, ¿por qué?

ANEXO III

ENTREVISTA PADRES Y MADRES EN RELACIÓN A LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La presente entrevista va dirigida a los padres y madres del alumnado de Educación Primaria y pretende recoger información sobre el punto de vista que tienen estos sobre la formación que tienen los docentes para llevar a cabo una educación inclusiva con el alumnado con necesidades educativas específicas o especiales (NEE). La entrevista es anónima y los datos obtenidos se usarán de manera confidencial y con un fin meramente académico, por lo que les rogamos sea lo más sincero/a posible. Gracias.

Nombre del centro escolar en el que se encuentra matriculado su hijo/a:

Edad: _____

Sexo: M H

Fecha: _____

Curso de su hijo/a: _____

Ciclo de su hijo/a: _____

COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

5. ¿Conoce usted las competencias docentes que establece el currículo educativo español actual?
6. ¿Cuál considera usted que es la más importante para ser un buen docente? ¿Por qué?
7. ¿Cuál es para usted la menos importante? ¿Por qué?
8. ¿Qué aspectos básicos debe tener un buen docente bajo su punto de vista?