

**Influencia de los docentes en la creación de la escuela inclusiva:
percepciones y formación docente**

*Influence of teachers in the creation of the inclusive school:
perceptions and teacher training*

Sonia ORTIZ GONZÁLEZ-RICO

Universidad de Alcalá de Henares (España)
sonia.ortizgonzalez@educa.madrid.org
ORCID 0009-0001-0565-6784

Cristian MACÍAS DOMÍNGUEZ

Universidad Rey Juan Carlos (España)
cristian.macias@urjc.es
ORCID 0000-0003-2385-5880

Recepción: Noviembre 2022
Aceptación: Marzo 2023

RESUMEN

La presente investigación estudia las percepciones y la formación con respecto a la inclusión que poseen los docentes de Educación Infantil y Primaria de los centros escolares situados en Madrid, analizando su influencia en la escuela inclusiva, dado que una pieza clave para promover una inclusión de calidad es el papel que adquieren los docentes en las aulas, siendo Madrid una de las grandes capitales de Europa. Dicho estudio se centra en revelar si estas percepciones hacia la inclusión difieren en función del género, el nivel educativo, el tipo de centro y la experiencia del profesorado, estudiando estas variables desde un enfoque cuantitativo, no experimental de tipo descriptivo.

Palabras clave: Inclusión, percepciones, actitudes, recursos, valores europeos.

Clasificación JEL: A22, C12, I21.

ABSTRACT

In this research we study the perceptions and training regarding inclusion of Pre-school and Primary School teachers in schools located in Madrid, analyzing their influence on the inclusive school, since the role of teachers in the classroom is a key element in promoting quality inclusion, being Madrid one of great European capitals. This study focuses on revealing whether these perceptions of inclusion differ according to gender, educational level, type of school and teachers' experience, examining these variables from a quantitative, non-experimental, descriptive approach.

Keywords: Inclusion, perceptions, attitudes, resources, European values.

JEL Classification: A22, C12, I21.



1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa es un término que siempre ha generado cierto debate por parte de la sociedad occidental. A principios del siglo pasado, la escuela solo tenía la función social de preparar a la élite de los ciudadanos, sin embargo, en los últimos años se ha realizado una reestructuración basada en un proceso de cambio para llevar a cabo reformas inclusivas (Echeita, 2006). Una pieza clave para suscitar este cambio, con el fin de promover una educación desde una perspectiva inclusiva y que forme parte de las preocupaciones de los diversos profesionales, fue la *Declaración de Salamanca* en 1994, en la que se resalta la necesidad de una *Educación para Todos* donde la escuela responda con éxito a las necesidades, independientemente de las condiciones que presente el alumnado (UNESCO, 1994). En este mismo sentido, cabe destacar que se entiende por alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) “aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella” (Ley Orgánica de Educación, 2006). Un concepto más amplio son los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) que engloba además del alumnado con necesidades educativas especiales a alumnos con incorporación tardía, con dificultades específicas de aprendizaje o con situaciones personales complejas (Angulo et al., 2008).

121

Por ende, este proceso de inclusión y reconocimiento de las necesidades y diferencias que presenta el alumnado se ve respaldado y apoyado mediante el primer principio del Pilar Europeo de Derechos Sociales, estableciendo que “toda persona tiene derecho a una educación, formación y aprendizaje permanente, inclusiva y de calidad, a fin de mantener y adquirir capacidades que les permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral” (Comisión Europea, 2022). Aunque hoy en día, el concepto de educación inclusiva presenta un amplio abanico de realidades, en función del sistema educativo, el país y el entorno socio cultural en el que se lleve a cabo, la Comisión Europea considera este tipo de educación como una prioridad en el marco europeo, reflejando su importancia en el desarrollo de valores y políticas sociales y educativas, donde las instituciones europeas tienen un papel esencial para su consecución y avance (Arizmendi y Matarranz, 2020). Sin embargo, la integración y el desarrollo actual de las políticas inclusivas europeas, se ha conseguido mediante un largo progreso temporal, teniendo en cuenta que las primeras acciones fueron incluidas en el primer Programa de Acción de 1976 y centradas en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales en la Unión Europea (Valle, 2006). No obstante, existen diferentes situaciones educativas en Europa que condicionan la escolarización del alumnado como pueden ser países con un único sistema y sin distinciones entre colegios ordinarios y de educación especial, países que conviven con diferentes opciones educativas y por último, países con un sistema educativo especial separado del llamado “ordinario” (Soriano, 2011).

No obstante, autores como Echeita y Ainscow (2011) afirman que la “inclusión es un proceso que busca la presencia, participación y el éxito de todo el alumnado, precisa la identificación y la eliminación de barreras, y pone énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar”. Estos elementos esenciales a considerar por los agentes que llevan a cabo la inclusión y que facilita la concepción funcional de la misma, lleva a considerar que el principal objetivo de una educación inclusiva es atender a todo el alumnado, considerando y contemplando la diversidad, ofreciendo así una educación de calidad que responda a los intereses y necesidades del alumnado, y principalmente eliminando cualquier tipo de barreras que imposibiliten la inclusión con el fin de promover y fomentar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en las distintas actividades que se lleven a cabo.

Asimismo, el reconocimiento de la existencia de las diferencias y de la eliminación de estas barreras en la educación es el comienzo para la inclusión (Booth y Ainscow, 2002). Otros autores (Sandoval et al. 2002, López, 2011), agrupan las barreras desde tres ámbitos: el político, el cultural y el didáctico. Las *barreras políticas*, se refieren a la presencia de una legislación y normativa muy numerosa y contradictoria, que obstaculizan la creación de una escuela sin exclusiones. Las *barreras culturales*, aluden a las percepciones y actitudes, el etiquetado que segrega en dos grupos al alumnado favoreciendo la exclusión. En las *barreras didácticas* destaca la importancia de la reprofesionalización del profesorado, el currículo centrado únicamente en contenidos, la organización de espacios y tiempos, la implicación del profesorado y las familias. Además, García et al. (2019), afirma la existencia de otros dos elementos obstaculizadores, las *diferencias de percepciones individuales*, de forma que constatan una división de opiniones con respecto a la atribución de responsabilidades de atención a la diversidad. Y, la *insuficiente preparación o formación* de los docentes en inclusión educativa, elemento que obstaculiza, sin duda el proceso de creación de una escuela inclusiva. Asimismo, estas barreras se aprecian en estudios realizados por diversos países pertenecientes a la Unión Europea, demostrando en sus resultados la existencia de ciertas barreras citadas previamente, resaltando que los centros públicos dan más valor a eliminar las barreras arquitectónicas mientras que los colegios privados priorizan la importancia de un personal formado, cualificado y comprometido que sea capaz de promover la inclusión (Calero y Pérez, 2015).

El presente artículo pretende plantearse, cuáles son las percepciones y actitudes actuales de los docentes hacia el alumnado con necesidades educativas especiales y si estos consideran que tienen la suficiente formación para cumplir el objetivo principal de la inclusión educativa. El estudio se realiza en base a una muestra de 131 docentes de la ciudad de Madrid con el objetivo de dar respuesta a dichas preguntas, tan necesarias para ser conocedores de cómo se está llevando la inclusión en una de las principales



capitales europeas, siendo importante para ello analizar la percepción que tienen los docentes del sistema educativo y prevenir el fracaso escolar en dicha comunidad (Pires et al, 2021).

Este concepto de percepción, el cual pretende ser analizado en esta investigación, se ha considerado como un proceso cognitivo en el que se elaboran juicios y opiniones sobre una cuestión, en base a las vivencias y características personales de cada individuo (Vargas, 1994; Arias, 2006). No obstante, el concepto de percepción y de actitud están estrechamente ligados, ya que cuando hablamos de actitud de una persona, hacemos alusión a su comportamiento. Así pues, se deduce que las percepciones que tiene la persona sobre algo, determinarán su actitud en el futuro, ya que esta es una combinación compleja de elementos como la personalidad, creencias, valores y experiencias de un individuo (Pickens, 2005).

En base a ello, Díaz y Franco (2010) afirman que, aunque las concepciones y el trato recibido hacia las personas con diversidad han evolucionado, los prejuicios hacia la diversidad y la discapacidad continúan siendo un factor que limita la inclusión educativa, ya que la realidad se ve distorsionada, en cierta manera, por esas creencias. Esto implica que la educación impartida por los docentes y la comunidad educativa en su conjunto juega un papel fundamental en la inclusión siempre y cuando esta educación sea positiva, sino se promoverá lo contrario. De modo que, conocer las percepciones del profesorado hacia la inclusión es un aspecto esencial para el éxito de la educación inclusiva (Hunter-Johnson et al., 2014).

123

En este mismo sentido, se han identificado varios factores que pueden influir como obstáculo o facilitador, en la percepción y en la actitud de los docentes. Entre ellos, se encuentra la experiencia docente, las características del estudiante, el tiempo y recursos de apoyo disponibles (Granada et al., 2013; Hunter-Johnson et al., 2014) y la formación docente según el grado de capacitación (Granada et al., 2013). De tal manera que la experiencia previa en atención a la diversidad afecta como elemento facilitador, al igual que la disposición de los suficientes recursos (materiales, espaciales y personales) para planificar las distintas estrategias ajustadas a las necesidades del alumnado y por consiguiente la formación necesaria para ello. En el momento en que se detecta la ausencia de estos elementos, actúan como obstáculo impactando negativamente en la actitud del docente hacia la inclusión.

Por lo tanto, la formación es otro de los aspectos que adquiere gran valor cuando se habla de promover la inclusión del alumnado en los centros educativos, resaltando la ausencia de homogeneidad en los contenidos curriculares en la formación inicial del profesorado en la Unión Europea, ya que los distintos países poseen de flexibilidad para acordar los planes de estudios que ofrecen, por lo que la Unión Europea propone una

serie de líneas de actuación con el fin de ofrecer una formación de calidad (Rebolledo, 2015).

En este mismo sentido, Duk et al., (2019) afirma que es necesario y de gran importancia para la inclusión educativa tener una educación universitaria de calidad que sea capaz por una parte de formar a los maestros y otros profesionales en el ámbito de la educación y por otra, la presencia de asignaturas obligatorias sobre la inclusión educativa en los planes de estudio siendo necesario que la atención a la diversidad sea incorporada en las mallas curriculares de las diversas carreras de pedagogía.

Además, para promover el avance de la educación y de las escuelas inclusivas, es necesario la formación continua durante el ejercicio de la profesión docente y que las comunidades educativas se comprometan y desarrollen el proceso de aprendizaje, y no quedándose únicamente en un proceso llevado a cabo por una escuela en solitario (Durán y Giné, 2011). Un ejemplo de ello es la guía de “Index for Inclusion” (Booth y Ainscow, 2002), que permite la valoración de inclusión del centro y la formación de la comunidad educativa o la formación específica en apoyos y la incorporación de alumnado en centros ordinarios que están matriculados en centros específicos.

124

En base a estas consideraciones, González-Gil y Martín (2014), estudiaron las necesidades de formación del profesorado para la inclusión. Y sus resultados evidencian que los docentes no disponen de la formación necesaria para trabajar el modelo de inclusión, destacando como una de las principales necesidades de los docentes los elementos metodológicos y curriculares para crear prácticas inclusivas, encontrando diferencias significativas en cuando al género, la edad y la titularidad del centro.

El estudio determina que las percepciones y actitudes hacia la inclusión de los docentes de Educación Infantil y Primaria en los centros de Madrid son positivas. No obstante, los docentes demandan la falta de recursos en las aulas para poder realizar una inclusión con mejores resultados. El estudio determina que no existen diferencias significativas entre las variables de género y tipo de centro por lo que estas variables no afectan a la actitud docente con relación a la inclusión en los colegios. Sin embargo, sí que podemos encontrar diferencias en el nivel educativo y la experiencia de los docentes, especialmente en Educación Primaria.

Además, la investigación determina que los docentes consideran que al terminar la universidad no están lo suficientemente preparados para promover la inclusión en las aulas y que tienen que formarse una vez que están desarrollando la profesión mediante cursos especiales para alumnos con NEE.

El resto de la investigación está estructurada de la siguiente manera. La Sección 2 describe el problema de investigación, objetivos e hipótesis. La sección 3 presenta la



metodología. La sección 4 reporta los resultados y la sección 5 analiza las conclusiones de la investigación.

2. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN, OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

2.1 Problema de investigación

La investigación plantea la importancia que tienen los docentes de Educación Infantil y Primaria en los centros educativos de Madrid para crear una escuela inclusiva, centrando dicha investigación en conocer las percepciones que presentan los docentes hacia la inclusión y el nivel de formación recibida para atender al alumnado con necesidades educativas especiales. Todo ello, siguiendo las pautas establecidas por la Unión Europea, la cual considera este tipo de educación como una prioridad en todos los países miembros, haciendo hincapié en el desarrollo de políticas sociales y educativas, donde las instituciones europeas tienen un papel esencial para su consecución.

Además, el estudio se concreta en el análisis de las percepciones en función del sexo, la edad, el tipo de centro educativo (público o concertado) y la experiencia de los docentes, observando cómo afectan dichas variables al objeto de estudio.

125

2.2 Hipótesis de estudio

Para poder llevar a cabo una investigación es necesario, no solo considerar el problema que se va a investigar, sino una o varias soluciones más probables para el mismo, a todas ellas las denominamos hipótesis (Carrasco y Calderero, 2000). En el presente estudio se pretende demostrar las siguientes hipótesis:

- **Hipótesis 1:** En la actualidad los docentes presentan una percepción positiva hacia la inclusión.
- **Hipótesis 2:** Las percepciones de los docentes ante la inclusión difieren en función del nivel educativo y del género.
- **Hipótesis 3:** La falta de recursos materiales, temporales y personales influyen negativamente a las percepciones de los maestros hacia la inclusión educativa.
- **Hipótesis 4:** Los profesores y profesoras que tiene mayor formación en inclusión poseen percepciones y actitudes positivas hacia alumnado con necesidades educativas especiales.

2.3 Objetivos de estudio

Para dar respuesta a las hipótesis de este estudio se plantean dos objetivos generales, que se concretan en objetivos más específicos.

Con el primer objetivo, se pretende describir las percepciones de los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria de Madrid hacia la inclusión, lo que permitirá analizar su influencia en la creación de la escuela inclusiva. Este se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar cuál es el nivel de inclusión de docentes que imparten enseñanza en Educación Infantil y Primaria de centros educativos de Madrid.
- Discriminar si las percepciones hacia la inclusión difieren en función del género, del nivel educativo (Educación Infantil y Educación Primaria), el tipo de centro y la experiencia de los docentes.
- Conocer si el profesorado considera que dispone de los suficientes recursos materiales, temporales y espaciales para promover la inclusión del alumnado con NEE.

El segundo objetivo trata de conocer la formación de los docentes de centros educativos de Madrid sobre la inclusión educativa, concretándose en los siguientes objetivos específicos:

- Determinar si el profesorado considera que tiene la formación suficiente para atender alumnado con NEE, según su percepción, los estudios cursados y si implantan o no metodologías específicas al tener alumnado con NEE.
- Detectar si el profesorado recibe formación continua sobre la inclusión educativa.

3. METODOLOGÍA

3.1 Fuentes documentales

Se ha realizado una intensa revisión de la literatura existente, siendo las principales fuentes de información los artículos realizados a nivel europeo y nacional debido a que Madrid, junto con otras capitales de Europa, debe estar a la vanguardia en formación de docentes e infraestructuras escolares que puedan dar acogida a todos los estudiantes que precisen educación inclusiva. Para realizar la revisión de la literatura, se ha consultado la base de datos ERIC (Educational Resources Information Center) especializada en educación, enseñanza y formación. Para ello, se han buscado palabras claves como: *educación, inclusión educativa, Europa, Madrid, percepción, actitud y formación docentes*. En cuanto a los límites temporales, se prioriza los estudios de los últimos 10 años, aunque también se han consultado artículos de años anteriores para obtener una base bibliográfica más exhaustiva.

3.2 Diseño del estudio

Según McMillan y Schumacher (2005) “un diseño de investigación se refiere a un plan para la selección de sujetos, de escenarios de investigación y de procedimientos de



recogida de datos que respondan a las preguntas de la investigación” Siguiendo a estos autores, y teniendo en cuenta el problema y los objetivos planteados, la principal herramienta que nos permitirá recoger los datos sobre las percepciones y formación docente hacia la inclusión, es el cuestionario. Por ello, el diseño de la investigación presenta un enfoque cuantitativo, no experimental de tipo descriptivo. La investigación se considera no experimental cuando el investigador no ejerce influencia alguna sobre las variables objeto de estudio (Cancela et al., 2010). Según Carrasco y Calderero “el método descriptivo pretende describir un fenómeno dado, analizando su estructura y descubriendo las asociaciones más o menos estables de las características que lo definen, sobre la base de una observación sistemática del mismo, una vez producido”. En este estudio se describen las percepciones de los docentes hacia la inclusión y su formación en la actualidad.

Los datos se obtuvieron a través de un cuestionario (ver Anexo 1), cuya finalidad se basa en extraer información de forma sistemática y con cierto orden, sobre la población con la que se trabaja y sobre las variables de la investigación (García, 2003).

3.2.1 Fases del estudio

127

El estudio se llevó a cabo en las siguientes fases:

1. Búsqueda bibliográfica.
2. Diseño de la investigación y elección metodológica.
3. Elaboración de documentos para la recogida de datos:
 - a. Creación de base de datos de posibles centros participantes.
 - b. Elaboración de la hoja informativa del estudio (ver Anexo 2) y del consentimiento informado para docentes (ver Anexo 3)
 - c. Creación de un formulario online para responder el cuestionario
4. Prueba piloto.
5. Recogida de datos y pruebas estadísticas.
6. Análisis de los datos y redacción del documento.

Con el fin de obtener el mayor número respuestas, se elaboró una base de datos de los posibles centros participantes mediante la web de la Comunidad de Madrid, a continuación, se fue cotejando con la web de cada colegio y se eligió a aquellos que cumplieran los requisitos objeto del estudio.

Posteriormente, se elaboró una hoja informativa indicando el objetivo y procedimiento de la investigación, junto con el consentimiento informado. La participación en el estudio es completamente voluntaria y se garantiza la confidencialidad de los datos de todos los participantes.

El cuestionario se llevó a cabo de manera telemática mediante el uso de formularios online. En su diseño, se ha respetado el orden y la estructura del cuestionario original de

Chiner (2011). Además, para facilitar su visibilidad, tiempo de respuesta y coherencia, el cuestionario se ha redactado en varias secciones.

Previamente a la recogida de datos en los centros educativos, se llevó a cabo una prueba piloto con cuatro centros escolares de Madrid, solicitándoles que contestaran y realizarán los comentarios que considerasen oportunos acerca de la documentación aportada (hoja informativa, consentimiento informado) e instrumentos de medición, así como cualquier otro inconveniente que detectaran en el procedimiento.

De las respuestas obtenidas, se observó que los docentes cumplimentaban el cuestionario y el consentimiento informado, pero no lo firmaban, por diferentes motivos, como no disponer de firma electrónica o de los medios informáticos para hacerlo, y no querían facilitar su firma manual.

Ante esta situación, se decidió incorporar el consentimiento informado al principio del cuestionario, de tal manera que únicamente lo pudiesen cumplimentar los participantes que lo aceptaban (al indicar la opción de sí), sin necesidad de firmar.

128

3.2.2 Proceso de recogida de datos

Una vez seleccionada la muestra y haber elaborado los documentos definitivos, se solicitó mediante e-mail la participación en el estudio de 520 centros escolares de la ciudad de Madrid, respetando la ley de protección de datos, al mantener el anonimato de los participantes. En el correo se adjuntaba la hoja informativa, donde se explicaba el estudio, el consentimiento informado y el enlace para realizar el *Cuestionario sobre las Percepciones del profesorado acerca de la Inclusión* (Cardona et al., 2000; adaptación de Chiner, 2011).

A las dos semanas de ser enviados los correos electrónicos a los colegios, se obtuvieron un total de 49 respuestas. A fin de incrementar el número de participantes, se envió un recordatorio a aquellos centros escolares que no respondieron a la primera comunicación. Obteniendo una semana después, un total de 131 respuestas.

Las respuestas obtenidas se clasificaron según los ítems del cuestionario y fueron numeradas del 1 al 5 según la escala Likert como instrumento de medición ordinal de datos cuantitativos utilizados en la investigación, dicha escala refleja la reacción del sujeto a las distintas afirmaciones en términos de grados de acuerdo o desacuerdo (Maldonado, 2007).

En todo momento se garantizó la confidencialidad de los participantes en el estudio, se empleó un sistema de código (numeral) para proteger la identidad de los participantes.



3.3 Muestra de estudio

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo aleatorio no estratificado, de forma que se consideraron todos los centros educativos de Madrid en su conjunto, sin establecer porcentajes de participación en función de los distritos educativos de Madrid.

Los requisitos para participar en el estudio fueron que los profesores participantes impartiesen clase en los niveles educativos de enseñanza infantil o enseñanza primaria en Centros Educativos de Madrid. Debido a este criterio se contactó con 520 centros escolares, de los cuales participaron 51 centros y 131 profesores.

La muestra está formada por 131 docentes, 33 varones (25,2%) y 98 mujeres (74,8%), cuya edad está comprendida entre 22 y 65 años. Entre todos ellos, 27 imparten clase en Infantil (14,5% en centros públicos, 6,1% en centros privados-concertados) y 104 en Primaria (61,83% en centros públicos, 17,55% en centros privado-concertado). Respecto a la experiencia docente, el 71,76% eran profesores con menor o igual a 20 años en educación destacando el 56,49% de docentes en Educación Primaria con este rango de experiencia (Tabla 1).

129

Tabla 1: Datos demográficos de los participantes

		Educación Infantil (n =27)	Educación Primaria (n=104)	Todos (n=131)
<i>Género</i>	Varón	3 (2,29%)	30 (22,9%)	33 (25,2%)
	Mujer	24 (18,32%)	74 (56,48%)	98 (74,8%)
<i>Edad</i>	22-35 años	6 (4,5%)	35 (26,71%)	41 (31,3%)
	36-50 años	10 (7,63%)	46 (35,11%)	56 (42,7%)
	51-65 años	11 (8,39%)	23 (17,55%)	36 (26%)
<i>Tipo centro</i>	Público	19 (14,5%)	81 (61,83%)	100 (76,3%)
	Concertado	8 (6,1%)	23 (17,55%)	31 (23,7%)
	Privado	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
<i>Experiencia docente</i>	Menor 20 años	20 (15,27%)	74 (56,49%)	94 (71,76%)
	Mayor 20 años	7 (5,34%)	30 (22,90%)	37 (28,24%)

Fuente: Elaboración Propia. Nota: datos expresados en número y porcentajes.

3.4 . Variables de estudio e instrumentos

3.4.1 Variables de estudio

Las variables de interés de nuestro estudio se centran en dos aspectos. El primero trata sobre las percepciones y actitudes de los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria hacia la inclusión educativa. Y el segundo sobre la Formación docente del profesorado.

No obstante, también nos centramos en analizar las variables independientes de género, etapa educativa, tipo de centro y experiencia profesional, con el fin de analizar si existen diferencias significativas en las percepciones y actitudes.

3.4.2 Instrumento de medición

De los instrumentos previamente valorados (Surià, 2012; Arias et al., 2016), se consideró que el cuestionario que mejor responde a los objetivos e hipótesis de esta investigación es el *Cuestionario de Percepciones del profesorado acerca de la inclusión* (Cardona et al, 2000; adaptación de Chiner, 2011). Además, se realizó el cuestionario sociodemográfico en base a nuestro estudio, partiendo del Cuestionario Actitudes y Prácticas del profesorado relativas a la Inclusión (Chiner, 2011) y se elaboró un cuestionario sobre la formación docente hacia la inclusión educativa.

De modo que el cuestionario queda formado por 3 partes o secciones:

- La 1º Sección recoge los datos sociodemográficos: edad, sexo, años de experiencia docente, cursos en los que imparte clase y tipo de centro.
- La 2º Sección es el *Cuestionario sobre las Percepciones del profesorado acerca de la Inclusión* (Cardona et al, 2000; adaptación de Chiner, 2011). Este cuestionario consta de 12 ítems, valorados según la escala Likert de 5 puntos (1= nada de acuerdo, 2= poco de acuerdo, 3= indeciso, 4= bastante y 5=muy de acuerdo), la puntuación total oscila entre 12 y 60 puntos. Altas puntuaciones se corresponden con percepciones y actitudes muy favorables hacia la inclusión, y bajas puntuaciones con actitudes y percepciones desfavorables. Además, el cuestionario permite calcular una puntuación global para cada una de las dimensiones que lo componen:
 - Bases de inclusión (ítems del 1 al 7)
 - Formación y recursos para la Inclusión (ítems del 8 al 10)
 - Apoyos personales (ítems 11 y 12).

Tanto la validez como la fiabilidad del cuestionario ha sido demostrada en estudios previos (Chiner, 2011).

- La 3ª Sección del cuestionario permite obtener información sobre la formación de los docentes en inclusión educativa, necesidades educativas especiales, experiencia con alumnado con NEE y uso de metodologías específicas (9 preguntas cerradas y 1 abierta).

3.5 Análisis de datos

El contraste realizado en el presente trabajo corresponde al contraste de hipótesis para la igualdad de medias de dos poblaciones normales debido a que la muestra utilizada es grande, usando como estimador la cuasi varianza muestral (Macías y Santero, 2022).



Las varianzas poblacionales son desconocidas, pero se ha determinado el estadístico t(x) según si las varianzas son iguales o no lo son. En caso de que las varianzas poblacionales sean iguales, el estadístico utilizado es:

$$t(x) = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}} * \sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

Si se asume la diferencia entre las varianzas poblacionales, el estadístico empleado en el contraste es:

$$t(x) = \frac{x_1 - x_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

Con el objetivo de realizar un estudio robusto se calcularon datos descriptivos de cada uno de los ítems, de las tres dimensiones y del total del cuestionario.

4. RESULTADOS

4.1 Percepción y actitud de los docentes hacia la inclusión

En la tabla 2 se muestran los valores generales del *Cuestionario sobre las Percepciones del profesorado acerca de la Inclusión*.

Los valores totales del cuestionario (42,33), se sitúan 6,33 puntos por encima del valor medio siendo este de 36, lo que indica que el profesorado presenta actitudes hacia la inclusión de moderadas a positivas, en todo caso no presenta actitudes negativas.

Tabla 2: Percepciones y actitudes del profesorado hacia la Inclusión

			Acuerdo		Indeciso		Desacuerdo	
	M	SD	n	%	n	%	n	%
Bases para la inclusión	28,11	4,18	22-35 puntos		15-21 puntos		0-14 puntos	
Ítem 1	3,65	1,31	83	63,4	23	17,6	25	19,1
Ítem 2	4,57	0,64	124	94,6	5	3,8	2	1,5
Ítem 3	3,19	1,14	56	42,8	37	28,2	38	29
Ítem 4	3,73	0,93	82	62,6	37	28,2	12	9,1
Ítem 5	4,02	0,94	97	74,1	26	19,8	8	6,1
Ítem 6	4,21	0,82	112	85,5	15	11,5	4	3
Ítem 7	4,74	0,53	127	97	3	2,3	1	0,8
Formación y recursos	7,71	2,62	10-15 puntos		7-9 puntos		0-6 puntos	
Ítem 8	3,08	1,14	59	45,1	19	14,5	53	40,5
Ítem 9	2,24	1,04	22	16,8	13	9,9	96	73,3

Ítem 10	2,39	1,03	23	17,6	22	16,8	86	65,7
Apoyos personales	6,50	2,13	8-10 puntos		5-6 puntos		0-4 puntos	
Ítem 11	3,32	1,27	74	56,5	20	15,3	37	28,2
Ítem 12	3,18	1,15	63	48,1	24	18,3	44	33,6
TOTAL ESCALA (N=131)	44,33							

Fuente: Elaboración propia.

Considerando los valores totales obtenidos en cada una de las tres dimensiones, se observa que en la dimensión de *Bases para la inclusión* las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión son claramente positivas, tanto en los valores totales (28,11 +- 4,18 valores de desviación típica), como en cada uno de sus ítems, estando todos por encima de 3 puntos. Mientras que, en las otras dos dimensiones, Formación y recursos para la Inclusión y Apoyos personales, los valores totales de cada una de ellas (7,71 y 6,50 respectivamente) se sitúan en torno a la media de cada dimensión, lo que muestra percepciones y actitudes hacia la inclusión indecisas.

132

Estos resultados refuerzan los estudios obtenidos en otras provincias españolas (Chiner, 2011; Gaviño, 2017), donde los valores totales del cuestionario muestran unas actitudes y percepciones favorables hacia la inclusión, observándose principalmente en los resultados obtenidos en la primera dimensión, indicando una actitud partidaria y positiva hacia este proceso. Sin embargo, nuestros resultados discrepan por los obtenidos por Hunter-Johnson et al. (2014) en las Bahamas, donde un 90% de los docentes muestran percepciones negativas hacia el proceso de inclusión. Esta diferencia, entre el estudio de las Bahamas y los estudios llevados a cabo en España, puede deberse a que el termino inclusión se concibe de forma diferente en los distintos países (Echeita y Ainscow, 2011).

Los resultados obtenidos en las dimensiones, Formación y Recursos para la inclusión y Apoyos personales son similares a los de investigaciones previas (Martínez et al., 2010; López, 2011; Chiner, 2011; Granada et al., 2013; González-Gil et al., 2016;). Evidencian que uno de los obstáculos para la inclusión es la falta de medidas, recursos y formación, lo que parece indicar que, a pesar de que avanzan los años, esta barrera sigue estando presente.

Los ítems que más alto puntúan pertenecen a la dimensión de Bases para la inclusión, destacando entre ellos los ítems 2 y 7, con valores muy cercanos a la máxima puntuación. De forma que el 94,6% de los docentes están de acuerdo en que la *educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias* (ítem 2).

Considerando, al mismo tiempo (97% de los docentes), que *una atención adecuada a la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-*



tutor (ítem 7). Esto pone de manifiesto que los docentes son partidarios de una educación inclusiva (85,5 %), encontrando más ventajas que inconvenientes en la misma (74,1%), pero perciben la necesidad de apoyo en el aula como un elemento fundamental para proporcionar una adecuada atención a la diversidad. Estos resultados son similares a los obtenidos en otros estudios (Alemany y Villuendas, 2004; Garzón et al., 2016), en los que los docentes participantes también consideran que la inclusión favorece las actitudes tolerantes de los alumnos, Alemany y Villuendas consideran que “todos los docentes coinciden en lo positivo que resulta tener en el aula niños y niñas con NEE porque se desarrollan actitudes, valores de respeto con las diferencias así como se potencian los comportamientos prosociales”. Las percepciones favorables hacia la inclusión pueden influir en el resto de la clase, de forma que, si el docente tiene una actitud positiva, también se lo transmite al alumnado promoviendo valores y actitudes de respeto hacia las diferencias. También manifiestan la necesidad de un profesor de apoyo en las aulas aparte del tutor. Este ítem se relaciona con la dimensión de apoyos personales en las que las puntuaciones no son altas.

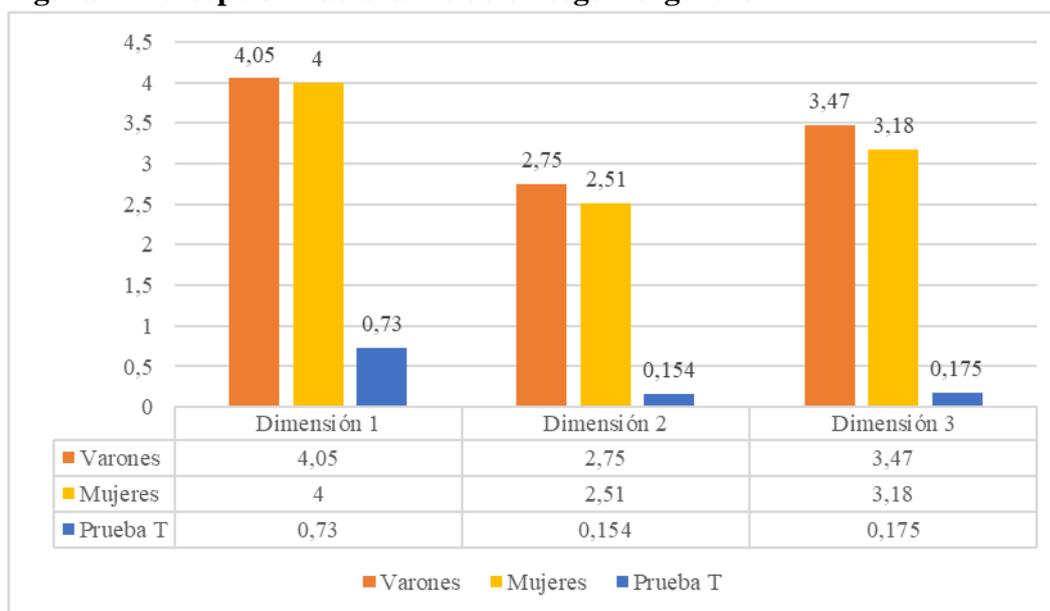
Los ítems que más bajos han sido puntuados pertenecen a la dimensión de Formación y Recursos, destacando el ítem 9 y 10, con valores por debajo de los 3 puntos (2,24 y 2,39 respectivamente). Se observa que solo un 16,8% de los docentes están de acuerdo en que *disponen del tiempo suficiente para atender a las necesidades del alumnado*, frente a un 73,3% que están en desacuerdo con dicha afirmación. Y a su vez, una gran parte de los docentes (65,7%) indican que *no disponen de los suficientes recursos materiales para atender a las necesidades del alumnado*. Dichos aspectos dificultan el proceso de inclusión, y se han considerado como barreras didácticas que obstaculizan la educación inclusiva (López, 2011), que como se puede comprobar es un elemento obstaculizador duradero en el tiempo.

133

4.2 Percepción y actitud hacia la inclusión en función del género y tipo de centro educativo

Los resultados no muestran diferencias significativas en las percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión en función del género, en ninguna de las dimensiones ni tampoco en los ítems aunque las medias son ligeramente superiores en los varones (Figura 1).

Figura 1: Percepción hacia la inclusión según el género



Fuente: Elaboración propia. * $p < 0,05$.

134

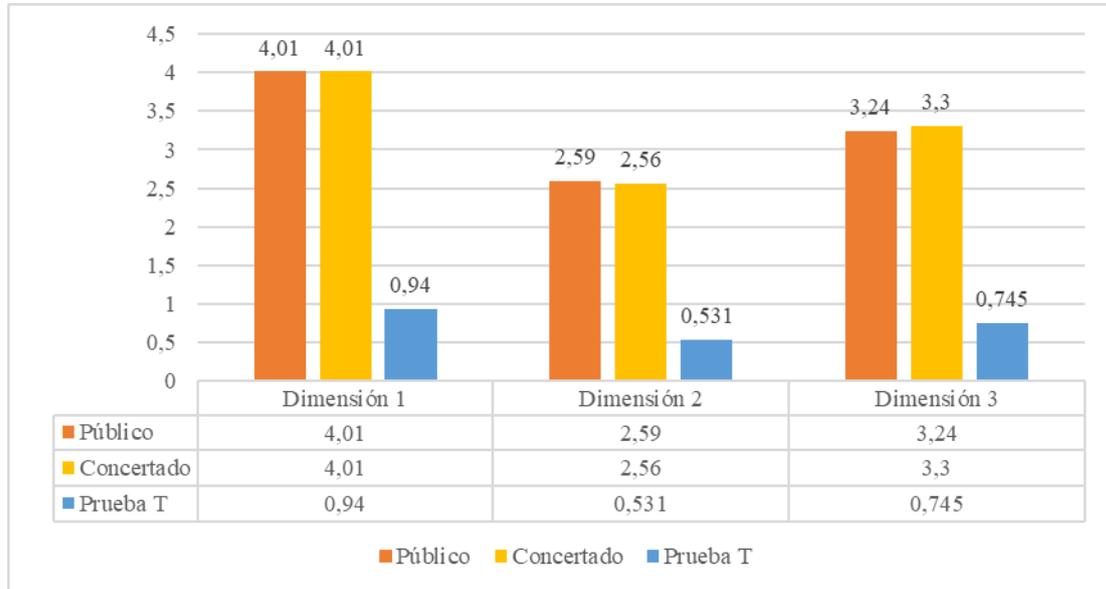
Estos resultados refuerzan la literatura existente (Avramidis et al. 2000; Vicuña 2003; Garzón et al. 2016) que revelan que esta variable no se relaciona significativamente al no encontrarse diferencias con las actitudes de los docentes entrevistados. Sin embargo, hay estudios que demuestran lo contrario, la existencia de diferencias significativas dependiendo del género, donde los hombres tienen percepciones y actitudes más positivas hacia la inclusión que las mujeres (Surià, 2012) o en la investigación de Buenestado (2013) donde las mujeres presentan una actitud, unas creencias y una predisposición más positiva que los hombres. Esta discrepancia de resultados en relación con la variable de género puede deberse a la muestra que se escoja para realizar las investigaciones, ya que de acuerdo con Avramidis et al. (2000), esta variable no puede ser considerada como un predictor sólido de las actitudes educativas hacia la inclusión, debido a esta divergencia de resultados.

En lo que respecta al tipo de centro no se han observado diferencias significativas en ningunas de las tres dimensiones ni en los ítems que lo forman (Figura 2).

Garzón et al. (2016) obtienen en la primera dimensión, bases de inclusión, valores medios similares a nuestro estudio y tampoco obtienen diferencias significativas. No obstante, en las otras dos dimensiones, sus resultados se contraponen a los de este estudio, ya que sí han obtenido diferencias significativas, considerando que los docentes de colegios privados-concertados tienen más formación y recursos que los públicos y también que los concertados disponen de mayores recursos personales que lo colegios privados, estas diferencias pueden ser causadas por el tamaño de la muestra analizada.



Figura 2: Percepción hacia la inclusión según tipo de centro

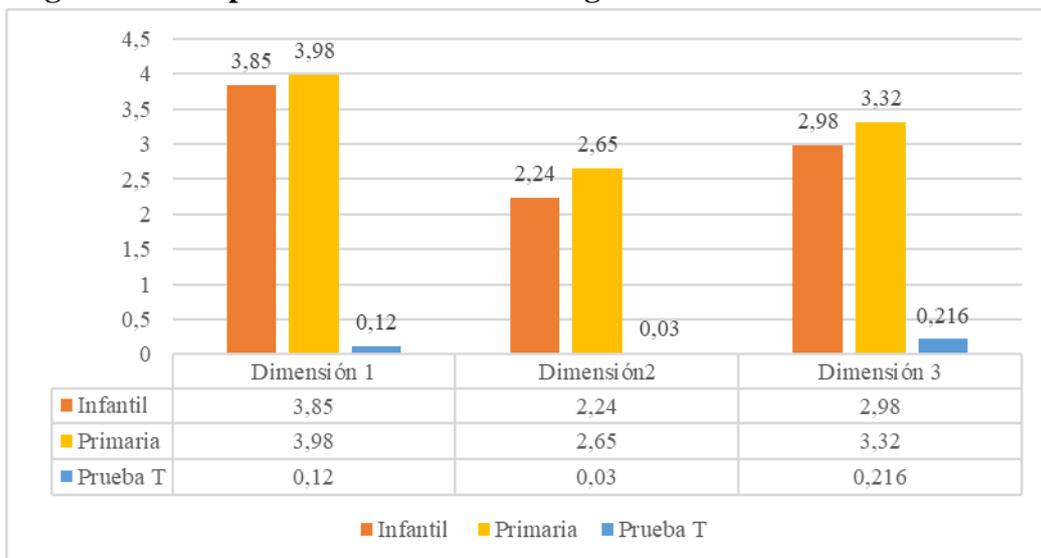


Fuente: Elaboración Propia. * $p < 0,05$.

Los resultados obtenidos según el nivel educativo (Figura 3), reflejan que los valores medios de los docentes de Primaria son superiores que los de Infantil en todas las dimensiones. Encontrando diferencias significativas en la dimensión de Formación y Recursos ($p=0,03$). Estas diferencias también se han obtenido en dos de los tres ítems que forman esta dimensión, revelando que los profesores de Primaria *tienen mayor formación* (ítem 8, $p=0.012$) y *recursos* materiales (ítem 10, $p= 0.045$) que los profesores de Infantil.

135

Figura 3: Percepción hacia la inclusión según nivel educativo



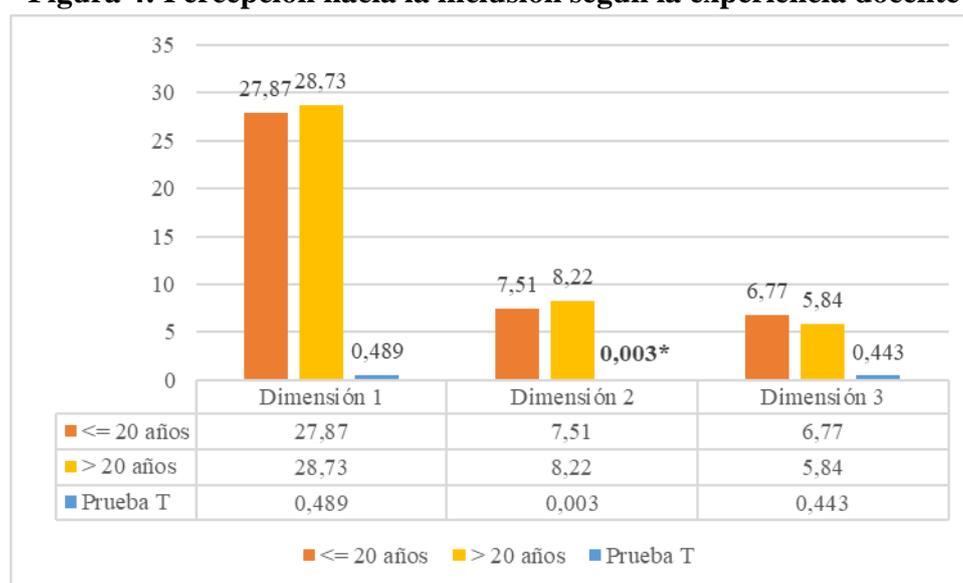
Fuente: Elaboración propia. * $p < 0,05$.

En las dimensiones Bases de inclusión y Apoyos personales, no se perciben diferencias significativas ($p=0.120$ y $p=0.216$, respectivamente). Sin embargo, en el ítem 5 del ámbito Bases de inclusión si presenta diferencias significativas ($p=0,029$), reflejando que los docentes de Primaria *consideran que la inclusión tiene más ventajas que inconvenientes* que los maestros de Infantil. Esto difiere de los resultados obtenidos por Chiner (2011) y Garzón *et al.* (2016), los que argumentan que a medida que avanzamos en los cursos o niveles educativos disminuye la actitud positiva hacia el proceso de inclusión, posiblemente debido a la presión que tienen los docentes por alcanzar y abordar los contenidos del currículo, sin centrarse tanto en las necesidades del alumnado y en promover la inclusión utilizando diversas metodologías que lo fomenten.

Atendiendo a nuestra investigación, el hecho de que en este ítem los docentes de Primaria obtengan mayor actitud hacia la inclusión que lo maestros de Infantil, contradiciéndose a los resultados de los estudios citados, está estrechamente relacionado con las diferencias significativas que se han encontrado en la dimensión de recursos y formación, ya que los participantes de Primaria indican que tienen más facilidades en este aspecto que los docentes de Infantil, y teniendo en cuenta que las barreras didácticas son un gran obstáculo en el proceso de inclusión (López, 2011) da respuesta al resultado que se ha obtenido en la investigación, donde los profesores de infantil al tener menos recursos y formación consideran por tanto que la inclusión tiene menos ventajas que inconvenientes que los profesores de primaria.

Si analizamos la percepción por parte de los docentes según la experiencia profesional (Figura 4) podemos observar que solo existen diferencias significativas con respecto a la dimensión de Formación y Recursos ($p= 0,003$).

Figura 4: Percepción hacia la inclusión según la experiencia docente



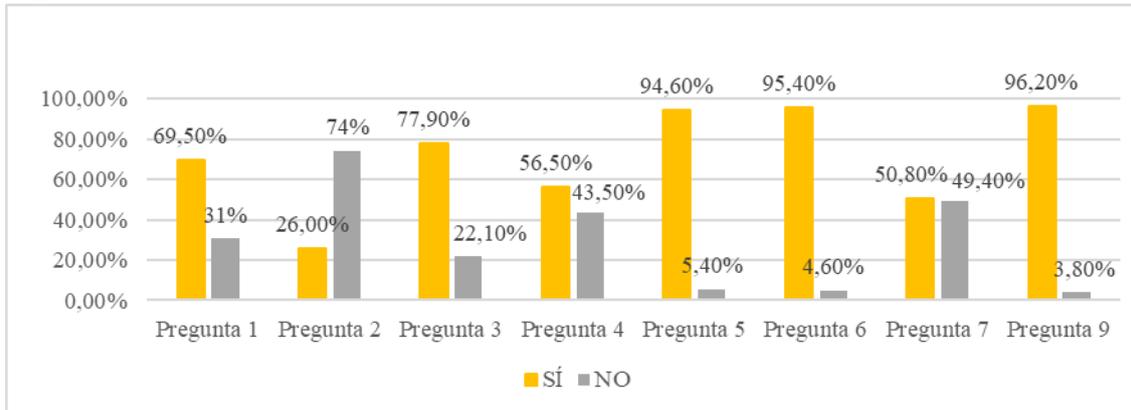
Fuente: Elaboración propia. * $p<0,05$.



4.3 Formación docente

La figura 5 muestra los resultados de las preguntas cerradas de la sección de Formación Docente, expresadas en porcentajes.

Figura 5: Formación docente en inclusión educativa

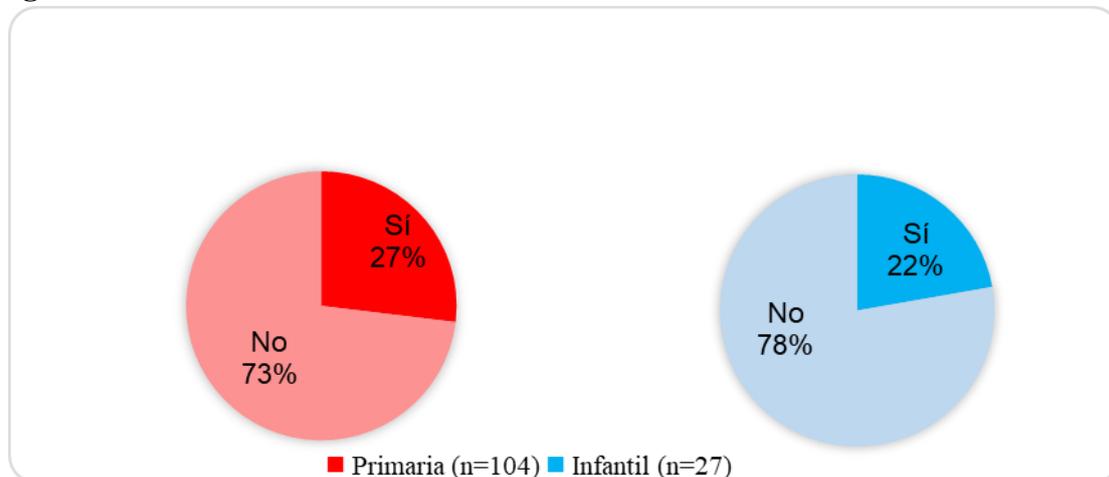


Fuente: Elaboración propia.

Los resultados indican que el 69,5% de los docentes afirman haber recibido asignaturas sobre la inclusión y/o necesidades educativas especiales (Pregunta 1), pero solo el 26% consideran que con la formación recibida durante el grado y/o diplomatura están preparados para promover la inclusión del alumnado, frente aún 74% que no lo considera (Pregunta 2). Siendo estos resultados similares en ambos niveles educativos, Infantil y Primaria (Figura 6). Estos resultados, en un primer momento contradictorios con los reflejados previamente (ítem 8) *Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE*, donde los docentes de Primaria tenían significativamente mayor formación que los de Infantil. Por lo que cabe suponer que puede ser debido a mejoras académicas en su formación posterior a finalizar la titulación.

137

Figura 6: Formación docente inicial en inclusión educativa



Fuente: Elaboración Propia.

Nuestros resultados parecen indicar que la formación inicial universitaria o bien no es suficiente, o bien la formación recibida no está correctamente planteada, ya que no responde a las necesidades reales del profesorado. Esto puede deberse a que el número de asignaturas relativas a la educación inclusiva en los planes de estudio es muy reducido, en esta línea Vélez et al. (2016) indican que, a pesar del Plan Bolonia, donde se iban ampliar los cursos de formación inicial, la educación inclusiva no ha tenido ni sigue teniendo gran peso en los planes de estudio. Resulta alarmante que un 30% de los docentes no hayan tenido ninguna formación inicial sobre educación inclusiva, por lo que sería muy recomendable incluir asignaturas de carácter obligatorio en los planes de estudio para reducir este porcentaje. Además, esta formación inicial no cumple con la necesidad de formar a futuros profesionales que promuevan la inclusión, como productores de conocimientos, capaces de reflexionar e investigar sobre su práctica docente planteada por Almenta y Muñoz (2007).

Considerando la formación tras la titulación básica, post-grado y cursos de formación continua, los resultados reflejan que el 22% del profesorado *ha cursado un máster en inclusión educativa* (Pregunta 3), siendo los valores del profesorado de primaria ligeramente superiores a los de infantil (23% y 19% respectivamente). Y más de la mitad del profesorado (56,5%) de docentes ha recibido *formación continua sobre la inclusión, NEE o en alguna discapacidad en concreto* (Pregunta 4). Cabe destacar que los docentes de primaria han recibido más formación permanente que en infantil (58% y 52%, respectivamente), y consideran que les han sido más útiles para el desempeño de su profesión.

Estos resultados son similares a los obtenidos en otros estudios de (González-Gil et al., 2016; Arnaiz et al., 2017) donde clasifican como debilidad de la inclusión educativa la falta de formación del profesorado y la escasez de docentes que están preparados para atender adecuadamente al alumnado con NEE. También se observa que el profesorado ante una formación inicial insuficiente se implica en sus necesidades formativas, lo cual resulta fundamental en la inclusión educativa, ya que el desarrollo profesional permanente es un factor determinante para alcanzar el éxito en la inclusión (Tejero y Martínez, 2007).

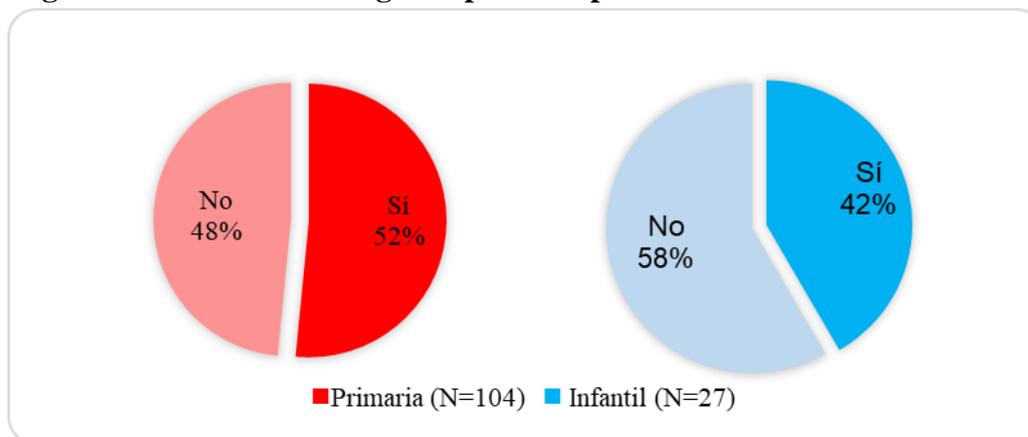
En lo referente a la presencia de alumnado con NEE en el aula y el uso de metodologías inclusivas, encontramos que la gran mayoría de los docentes (95,4%) *han tenido en sus aulas alumnado con NEE*, siendo los profesores de primaria quienes afirman tener más alumnado con necesidades que los maestros de infantil (96% y 93%, respectivamente). Esto puede deberse a que muchos de los casos en infantil todavía no han sido diagnosticados en esa edad temprana, por lo que no se pueden contabilizar.

De los docentes que han tenido alumnado con NEE, más de la mitad (50,8%) no utilizan ninguna metodología concreta para este alumnado, siendo los profesores de primaria



(52%) quienes hacen más uso de metodologías específicas al alumnado con NEE (Figura 7). Nuestros resultados difieren de los obtenidos por Chiner (2011), donde los docentes de infantil aplicaban más metodologías y prácticas inclusivas que los profesores de primaria y secundaria. No obstante, estos resultados son coherentes con el hecho de que los docentes de primaria de este estudio tienen más formación y recursos que los docentes de infantil. Lo que se ajusta a los resultados de otros estudios (Tejero y Martínez, 2007; Chiner, 2011), donde los docentes con mayor formación utilizaron más estrategias, adaptaciones y metodologías inclusivas que aquellos profesores que estén menos preparados formativamente.

Figura 7: Uso de metodologías específicas para alumnos con NEE



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la tipología de metodologías aplicadas acorde al alumnado con NEE (Pregunta 8) los docentes de infantil destacan el uso de pictogramas y apoyos visuales como principal medida metodológica, seguido de metodologías activas como aprendizaje por proyectos, constructivismo y métodos naturales de Freinet. Mientras que el uso de fichas y materiales adaptados, métodos de lectura globalizada y trabajo con las familias, se emplea con menor frecuencia.

En los profesores de primaria predomina el uso de adaptaciones de materiales, temporales, curriculares como principal medida. En segundo lugar, la metodología TEACCH acompañado de apoyos visuales como pictogramas, seguido del uso de metodologías activas e inclusivas como el aprendizaje cooperativo, trabajo en grupos y parejas heterogéneas. Y en menos medida, destacan el uso de recursos digitales, proyectos, Método Boo, LSE, ABN y musicoterapia. Debido a que en cursos superiores a Infantil aumenta la presión de los docentes por abordar los contenidos del currículo, se puede observar al igual que en el estudio realizado por Nadal et al. (2016) que las prácticas utilizadas por los docentes de Primaria mayoritariamente son el uso de adaptaciones basadas en los contenidos y objetivos, ya que “la mayoría de los profesores entienden las adaptaciones curriculares como programas paralelos a la

programación del aula” (Nadal et al., 2016). Sin embargo, Garzón et al. (2016) en su estudio obtiene que los docentes a diario hacen uso de prácticas inclusivas, utilizando como principal estrategia la organización del aula, seguido de estrategias de enseñanza y evaluación.

A pesar de las distintas estrategias metodológicas que implementen los docentes en el aula, un 96,20% sigue encontrando *actualmente distintas barreras que le imposibilitan o dificultan promover la inclusión en las aulas* (Pregunta 9), puede deberse en gran medida a la falta de apoyos, recursos y formación que demandan los mismos.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos resaltan la importancia que tienen las percepciones y actitudes de los docentes en relación con la inclusión de los alumnos con NEE en las aulas.

Respondiendo al primer objetivo, se puede afirmar que las percepciones y actitudes hacia la inclusión de docentes de Infantil y Primaria de centros de Madrid son moderadas a positivas. Es importante destacar, la demanda que realizan los mismos debido a la falta de recursos materiales, temporales y formativos para atender adecuadamente las necesidades del alumnado, reclamando la presencia en las aulas de otros docentes.

En lo que respecta a las variables de género y tipo de centro no existen diferencias significativas entre ellas, y por tanto, no afecta a la actitud docente hacia la inclusión. Sin embargo, si difieren las variables respecto al nivel educativo y la experiencia de los docentes en el ámbito de recursos y formación, siendo los profesores de Educación Primaria quienes perciben que tienen más recursos y formación, considerando que la inclusión tiene más ventajas que inconvenientes que los maestros de Educación Infantil.

En cuanto al segundo objetivo, podemos concluir que los participantes consideran que no salen preparados para promover la inclusión en las aulas tras su formación inicial y que tan solo la mitad de ellos han recibido formación continua durante el desempeño de su profesión. Por ello, se considera importante una formación común para todos los docentes de los países miembros de la Unión Europea que sea capaz de mejorar la calidad de vida de todos los alumnos con necesidades especiales.

En base al nivel educativo, podemos concluir que los docentes de primaria reciben una mayor formación en aspectos relacionados con la inclusión, NEE o en alguna discapacidad mediante cursos que realizan durante el desempeño de su profesión y por tanto, son ellos los que utilizan mayor número de metodologías específicas para alumnos con NEE que los docentes de Infantil.



Sería aconsejable de cara a investigaciones futuras poder ampliar el tamaño muestral de docentes, teniendo además en cuenta las percepciones y actitudes de los colegios privados, los cuales para este estudio fueron contactados, pero no se obtuvo ninguna participación, aunque sí varios correos indicando que no podían participar en el estudio. Además, se considera importante realizar este tipo de estudios en otras capitales de Europa para poder mejorar las políticas educativas en relación a aquellos países miembros más avanzados en este tipo de formaciones docentes.

Poder enseñar técnicas y metodologías nuevas a los docentes en Educación Infantil y Primaria en sus estudios universitarios con relación a la inclusión podría permitir mejorar en la calidad de la enseñanza de muchos alumnos y con ello, mejorar la calidad de vida de muchos ciudadanos españoles y europeos.

ANEXO 1: CUESTIONARIO SOBRE LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO ACERCA DE LA INCLUSIÓN (CADONA ET AL., 2000; ADAPTACIÓN DE CHINER, 2011) Y FORMACIÓN DOCENTE.

SECCIÓN I

INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

Sexo:

- Mujer
- Hombre

Edad:

- De 22 a 35 años
- De 36 a 50 años
- De 51 a 65 años

Años de experiencia docente:

- De 1 a 5
- De 6 a 12
- De 13 a 20
- De 21 a 31
- De 32 a 41
- Más de 42

Nivel educativo en el que imparte clase

- Infantil
- Primaria

Titularidad del centro

- Público
- Privado (Enseñanza Concertada)
- Privado

SECCIÓN II

Cuestionario de Percepciones del profesorado acerca de la Inclusión. (Cardona et al, 2000; adaptación de Chiner, 2011).

Le presentamos 12 afirmaciones sobre el tratamiento educativo de la diversidad y alumnado con necesidades educativas especiales. Por favor, tome unos momentos para responder a las preguntas que se le formulan indicando el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación.



Seleccione el que corresponda.

1. Separar a los niños/as y jóvenes con Nee del resto de compañeros es injusto

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado.

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

143

4. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

6. Soy partidario de la educación inclusiva

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso

- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

7. Una atención adecuada a la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-tutor

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

8. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

144

9. Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

10. Tengo suficientes recursos materiales para responder sus necesidades

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

11. Tengo la ayuda suficiente del/la profesor/a de PT del centro

- Nada de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

12. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico

- Nada de acuerdo



- Poco de acuerdo
- Indeciso
- Bastante de acuerdo
- Muy de acuerdo

SECCIÓN III

Formación docente sobre la Inclusión

A continuación, se presentan una serie de preguntas sobre su formación docente en Inclusión. Por favor, tome unos momentos para responder a las preguntas que se le formulan, seleccionando la respuesta que considere.

¿Qué formación ha recibido?

- Diplomado en Magisterio
- Diplomado en Magisterio con curso de adaptación al grado
- Grado Magisterio
- Doble grado Educación Infantil y Primaria
- Máster
- Doctorado

145

Durante el grado y/o diplomatura: ¿Cursó asignaturas sobre inclusión educativa o necesidades educativas especiales?

- Sí
- No

¿Considera que con el nivel formativo que ha recibido durante el grado y/o diplomatura está preparado/a para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas en su aula?

- Sí
- No

¿Ha cursado algún Máster de inclusión o necesidades educativas especiales?

- Sí
- No

¿Ha recibido formación continua durante el desempeño de su profesión relacionada con la inclusión educativa/ necesidades especiales o con alguna discapacidad en concreto?

- Sí
- No

Si su respuesta anterior ha sido Sí: ¿Le han sido útiles para su desarrollo profesional?

- Sí
- No

Durante su experiencia docente ¿Ha tenido en su aula alumnado con necesidades educativas especiales?

- Sí
- No

Si su respuesta anterior ha sido Sí: ¿Utilizaba alguna metodología concreta?

- Sí
- No

¿Cuál/es?

Desde su experiencia docente: ¿Considera que existen barreras que imposibiliten o dificulten llevar a cabo una educación inclusiva?

- Sí
- No

ANEXO 2. HOJA DE INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES

INTRODUCCIÓN:

A través de esta hoja informativa se le invita a participar en un estudio de investigación realizado en docentes de Educación Infantil y Educación Primaria de centros situados en Madrid.

OBJETIVO:

El estudio pretende conocer las percepciones de docentes de Educación Infantil y Primaria de Madrid hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales y su formación recibida al respecto.

¿CÓMO SE VA A REALIZAR?

Se seleccionarán docentes que impartan clases en cursos de Educación Infantil y Educación Primaria. Se adjuntará el consentimiento informado y el enlace del cuestionario, y antes de realizarlo se debe aceptar la participación de forma voluntaria y su protección de datos del cuestionario.

Posteriormente, se da pie a rellenar el cuestionario online, sobre las Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión (Cardona et al, 2000; adaptación de Chiner, 2011) y formación docente.

PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DEL PARTICIPANTE

Los datos obtenidos del cuestionario sólo serán utilizados con propósitos investigadores. Dichos datos serán analizados cumpliendo los más estrictos criterios de confidencialidad y con el fin de garantizar la protección de la privacidad de los



por Sonia Ortiz González-Rico. Los datos obtenidos sólo serán utilizados con propósitos investigadores. Dichos datos serán analizados cumpliendo los más estrictos criterios de confidencialidad y con el fin de garantizar la protección de la privacidad de los participantes.

- SÍ
- NO

BIBLIOGRAFÍA

ALEMANY, I. Y VILLUENDAS, M.D. (2004): Las actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215.

ALMENTA, E. Y MUÑOZ, J. (2007): *¿Estamos formados para trabajar en una escuela inclusiva?* En VVAA, Actas del V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La educación, retos del siglo XXI (pp.145-149). Codoli.

ANGULO, M.C, LUNA, M., PRIETO, I., RODRÍGUEZ, L. Y SALVADOR, M.L. (2008): *Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Dirección General de Participación e Innovación Educativa.

ARIAS, C.A. (2006): Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Horizonte Pedagógico*, 8(1), 9-22. <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/08101> [Consulta: 17-10-2021]

ARIAS, V., ARIAS, B., VERDUGO, M.A., RUBIA, M. Y JENARO, C. (2016): Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 47(2), 7-41.

ARIZMENDI, A. Y, MATARRANZ, M. (2020): Política Educativa y Educación Especial en la Unión Europea. Estudio comparado en España e Italia. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 125-144.

ARNÁIZ, P., ESCARBAJAL, A. Y CABELLERO, C.M. (2017): El impacto del Contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (2), 195-210.

AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. Y BURDEN, R. (2000): A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs



in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20 (2), 191–211.

BOOTH, T. Y AINSCOW, M. (2002): *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE.

BUENESTADO, M. (2013): *Predicción de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación*.

<https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/12787/Buenestado%20Fernandez.pdf?sequence=1> [Consulta: 22-10-2021]

CANCELA, R., CEA, N., GALINDO G., Y VALILLA, S. (2010): *Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto*. Universidad Autónoma de Madrid.

CARRASCO, J., CALDERERO, J.F. (2000): *Aprendo a Investigar en Educación*. Rialp.

149

CHINER, S. E. (2011): *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf [Consulta: 16-10-2021]

COMISIÓN EUROPEA (2022): El pilar europeo de derechos sociales en 20 principios. <https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people> [Consulta: 22-09-2022]

COMUNIDAD DE MADRID (2021): *Buscador de centros educativos*. <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/buscador-centros-educativos> [Consulta: 15-09-2022]

DÍAZ, O. Y FRANCO, F. (2010): Percepciones y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (12), 12-39.

DUK, C., CISTERNAS, T. Y RAMOS, L. (2019): Formación Docentes desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13 (2), 91-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>

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. (2006): *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

ECHEITA, G. Y AINSLOW, M. (2011): La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista De Didáctica de la lengua y la Literatura*, (12), 26-46.

GARCÍA, D., AMEZCUA, T. Y FUENTES, V. (2019): El reto de la educación inclusiva: elementos implicados y propuestas de mejora. *Revista Prisma Social*, (27), 40-64. <https://revistaprismasocial.es/article/view/3217> [Consulta: 22-10-2021]

150

GARCÍA, T. (2003): El Cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Etapas del Proceso Investigador: Instrumentación*. <https://docplayer.es/381248-El-cuestionario-como-instrumento-de-investigacion-evaluacion.html> [Consulta: 17-10-2021]

GARZÓN, P., CALVO, M.I. Y ORGAZ, M.B. (2016): Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (2), 25-45.

GONZÁLEZ-GIL, F. Y MARTÍN, E. (2014): Educación para todos: Formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencias*, (9), 11-2.

GONZÁLEZ-GIL, F. Y MARTÍN, E., POY, R. Y JENARO, C. (2016): Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.

GRANADA, M., POMÉS, M.P Y SANHUEZA, S. (2013): Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, (25), 51-59. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334/308> [Consulta: 22-10-2021]

HUNTER-JOHNSON, Y., NEWTON, N. Y CAMBRIDGE-JOHNSON, J. (2014): What does teachers' perception have to do with inclusive education: a Bahamian context. *International Journal of Special Education*, 29(1), 143-157.



- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> [Consulta: 16-10-2021]
- LÓPEZ, M. (2011): Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/6223> [Consulta: 14-11-2021]
- MACÍAS, C. Y SANTERO, R. (2022): El sistema educativo en el ámbito rural español. Un análisis comparativo con la educación en la ciudad en España. *Revista Universitaria Europea*. N°37. Págs.: 215-248.
- MALDONADO, S.M. (2007): Manual práctico para el diseño de la Escala Likert. *Xihmai*, 2(4). <https://doi.org/10.37646/xihmai.v2i4.101>
- MARTÍNEZ, R., DE HARO, R. Y ESCARBAJAL, A. (2010): Una aproximación a la educación Inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 149-164. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/217/211> [Consulta: 16-11-2021]
- MCMILLAN, J.H. Y SCHUMACHER, S. (2005): *Investigación educativa* (5.ªed). Pearson Educación.
- NADAL, M.J., GRAU, C., PREIRATS, J. (2016): Análisis y valoración del modelo inclusivo en los sistemas de apoyo de centros de infantil y primaria. *Educatio Siglo XXI*, 34(3), 161-180.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIAS Y LA CULTURA. (1994): *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades*.
- PICKENS, J. (2005): Attitudes and Perceptions. *Organizational behavior in healthcare*. Jones and Bartlett Publishers, 43-76.
- PIRES, L.; SANTERO-SÁNCHEZ, R.; MACÍAS, C. (2021): School Failure in the Region of Madrid (Spain): An Approximation through Diagnostic Assessment in 2019. *Sustainability* 2021, 13(17), 9895.
- REBOLLEDO, T. (2015): La formación inicial del profesorado de educación secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. *Estudio comparado. Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148.

SANDOVAL, M., LOPEZ, M.L., MIQUEL, E., DURÁN, D., GINÉ, C Y ECHEITA, G. (2002): Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*, 5, 227-238.

SORIANO, V. (2011): La educación inclusiva en Europa. *Participación educativa*, 18, 35-45.

SURIÀ, R. (2012): Discapacidad e integración educativa: ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23 (3), 96-109. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/25974> [Consulta: 22-10-2021]

TEJERO, M. Y MARTINEZ, D. (2007): Experiences of Kindergarten teachers implementing instructional practices for diverse learners. *International Journal of Special Education*, 22(2), 119-128.

VALLE, J.M. (2006): La Unión Europea y su política educativa (Vol. 1-2). Madrid: Ministerio de Educación.

VARGAS, L.M. (1994): Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53. <https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/viewFile/588/586> [Consulta: 22-10-2021]

VÉLEZ, X., TÁRRAGA, R., FERNÁNDEZ, R. Y SANZ, P. (2016): Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: Una comparación entre Ecuador y España. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94.

VICUÑA, K.D. (2013): *Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de Educación General Básica del Distrito Educativo 4 hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores de uno de prácticas educativas inclusivas en el aula*. [Tesis de maestría, Universidad Casa Grande, Ecuador]. Repositorio Digital Universidad Casa Grande.

