Universidad de La Laguna

TRABAJO DE FIN DE GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

ACTITUDES Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

Coraima Afonso Navarro

Tutor: David Pérez Jorge

Año académico 2018/19

Convocatoria: Junio

INDICE

Resumen……..……..3
Introducción…….……4

1. Marco teórico……..5
   1.1. Concepto de diversidad……....5
   1.2. Evolución del concepto de discapacidad desde el punto de vista legislativo…..6
   1.3. Formación y actitud del profesorado en materia de respuesta a la diversidad...10

2. Método……...13
   2.1. Objetivos……13
   2.2. Objetivos específicos……..13
   2.3. Preguntas de investigación……13
   2.4. Procedimiento……14
      2.4.1. Muestra……14
      2.4.2. Instrumento……..16
      2.4.3. Análisis de datos……..17

3. Resultado……..17
   3.1. Análisis de la validez y consistencia interna del cuestionario……...……17
   3.2. Análisis de la estructura subyacente del CACPD……..17
   3.3. Análisis de las diferencias de opiniones respecto al CACPD según género, centro, etapa, edad y años de experiencia…….21

4. Discusión……...25
5. Conclusión ……28
6. Bibliografía……29
7. Anexos……...32

Resumen:

Las actitudes favorables en materia de inclusión educativa y la formación del profesorado juegan un papel fundamental en el desarrollo de una educación de calidad para todos, es por ello por lo que el objetivo de este estudio es conocer la actitud y formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria en la respuesta a la diversidad del alumnado.

Se ha recopilado información en varios centros de la isla de Tenerife, España, para conocer el objetivo citado anteriormente gracias a un cuestionario ad hoc tipo Likert. Se consiguió una muestra de 81 profesores para conocer sus opiniones en cuanto a la atención a la diversidad se refiere.

Palabras clave: actitudes, formación, educación, diversidad, alumnado, Infantil, Primaria

Abstract:

Having favourable attitudes play a fundamental role in the development of everybody's education quality when we are talking about both, educational inclusion and teacher training.

This is the reason why the main objective of this research is to understand which attitudes and teaching knowledge are used by elementary school teachers in order to manage the student's diversity.

Information has been collected in several centres of Tenerife (Canary Islands, Spain), where up to 81 teachers have been asked with an ad hoc survey to give their thoughts regarding attention to diversity, and so, achieve the mainly objective if this research.

Key words: attitudes, education, inclusion, teachers, students, diversity

Introducción

A través de este trabajo de fin de grado se pretende indagar en las raíces educativas para investigar cómo se ha llevado a cabo durante años las necesidades educativas del alumnado. Para ello, echaremos la vista hacia atrás haciendo un recorrido por las diferentes leyes educativas, con el objetivo de conocer la respuesta que desde la institución escolar se le ha dado a la atención a la diversidad.

Asimismo, a lo largo del trabajo se puede observar como el concepto de diversidad ha ido evolucionando a lo largo de la historia y como con dicha evolución las personas con diversidad funcional han pasado de ser personas excluidas socialmente, a estar incluidas formando parte de la sociedad.

Además, conoceremos cuáles son las actitudes y formación de los profesionales del sector de la educación en la respuesta a la diversidad del alumnado.

1. Marco Teórico

1.1 Concepto de diversidad

Según el Plan de acción de atención a la discapacidad en Canarias (2018-2020) el término Diversidad Funcional "se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad" (p.11)

Si nos trasladamos años atrás, la forma habitual de concebir la educación aproximadamente en los años 1970 fue a través del concepto de **segregación** (separar, marginar o apartar a alguien de otras personas).

Hasta ese momento, aquellos niños que tenían problemas no iban al colegio. Las familias no permitían que todos aquellos familiares con algún tipo de discapacidad salieran a la calle, y se producía así una separación de los individuos en grupos en base a sus características.

Con el concepto de segregación, aquellos niños que tenían problemas en el mejor de los casos iban a un colegio únicamente para ellos, y los niños que no tenían ningún problema iban a otro.

Sin embargo, con la entrada de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990, encontramos un nuevo concepto, la **integración escolar**. Ya no se produce una separación del alumnado, ahora todos los alumnos y alumnas están dentro de un colegio ordinario, por lo que ya no hablamos de la segregación anteriormente citada.

Después del año 2000, aparece el concepto de **educación inclusiva**, dejando de lado la idea de aislar al alumnado con necesidades educativas especiales en aulas dentro de los centros ordinarios, actualmente se pretende que estos alumnos se integren en las aulas ordinarias recibiendo la correspondiente adaptación y atención personalizada y profesional de especialistas.

Si nos fijamos a continuación en la correspondencia conceptual actual, podemos ver como poco a poco se han ido eliminando todas aquellas referencias que tienen que ver con el término "especiales".

Tabla 1. *Evolución de la Educación*

Educación Especial (EE)	1970-1990	Segregación
Necesidades educativas especiales (NEE)	1990-2000	Integración
Necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)	2000- Hasta la actualidad	Educación inclusiva

1.2 Evolución del concepto de diversidad funcional desde el punto de vista legislativo

Las políticas educativas desarrolladas en España, en cuanto a la atención de los alumnos con diversidad funcional se refiere, han ido evolucionando a lo largo de la historia pasando de un modelo educativo excluyente, a un modelo basado en la segregación (Educación especial), hasta dar lugar a los planteamientos actuales de integración e inclusión (Echeita y Sandoval, 2002).

Durante muchos años, la discapacidad fue concebida de forma negativa, pues existía una cultura centrada en las limitaciones de las personas, creyendo que esto se debía a la intervención de poderes sobrehumanos que ponían a prueba o castigaban a esas personas y/o a sus familias. Además, estas personas eran apartadas y por lo tanto marginadas de la sociedad, considerándolas anormales. Eran olvidadas, rechazadas e incluso temidas (Castillo Fernández y Erick 2016).

En un primer momento, a las personas con discapacidad se les negó el derecho a ser educadas, es decir, fueron excluidas del sistema educativo.

La escuela tradiconal se formalizó en el siglo XVIII, caracterizada por la falta de inclusión educativa, por ello, no respondieron de forma adecuada a las necesidades educativas de los alumnos con algún tipo de discapacidad. Las dudas sobre su capacidad de aprender les llevaron a la exclusión del sistema.

En el siglo XVIII se eliminó la visión de enajenados como unos enfermos más, sin recurrir a calificar a estos enfermos de enfermos mentales. Esta simple acción permitió una visión más integradora y no diagnóstica de la discapacidad, con el fin de eliminar el mal encasillamiento, desde una perspectiva médica y psicológica planteada por Philippe Pinel.

Édouard Séguin (XIX), creó en Francia la primera escuela dedicada a la educación especial, aportando así una visión integradora, trató de incluir a todos los niños en las escuelas. A pesar de que esto resultara un avance para la época, actualmente sería lo que podríamos denominar como la etapa de la segregación escolar, dejando atrás la etapa de la exclusión en la que se encontraban con el modelo de escuela tradicional.

A partir del siglo XX se dió pie a cambios más significativos en España, sobretodo a partir de 1960, que finalizó con un gran boom de iniciativas por la educación especial.

Es en 1970, con la Ley General de Educación (LGE), cuando se organiza y configura la denominada como Educación Especial en España, creándose un sistema educativo paralelo al ordinario, destinado al alumnado denominado, en aquel momento, deficiente e inadaptado. La finalidad de este tipo de educación (segregadora), es la de preparar (mediante el tratamiento educativo adecuado), a todos los sujetos para, en función de sus posibilidades, incorporarse a la vida social y a un sistema de trabajo, de manera que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles en la sociedad (García Rubio, 2017).

Poco a poco la educación especial fue ganando importancia y en 1975 se constituye el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) velando exclusivamente por el buen funcionamiento y ordenación de la educación de los alumnos con discapacidad, creciendo de esta manera todos aquellos centros paralelos al sistema ordinario.

Sin embargo, según dicha ley, toda persona deficiente, al margen de la gravedad de su dificultad, queda incluido en el marco de la educación especial, por lo que ningún niño o niña debe ser considerado ineducable.

Tras la ley de 1970, el comité comenzó sus trabajos en el Informe Warnock, populorizando una concepción distinta de la educación especial, pues propone una visión social más inclusiva que la integrativa que se había tratado de abarcar, siendo un ejemplo para el avance que se contempló también en nuestro país. Dicho Comité, utilizó un concepto de educación especial ampliado con respecto al concepto tradicional, pues rechazó la idea de la existencia de dos grupos diferentes, (los deficientes y los no deficientes), de los cuales los primeros recibían educación especial y los segundos simplemente educación. Con todo ello, la educación especial se transforma en un concepto más amplio y flexible.

En 1982 se aprueba La Ley de Integración Social del Minusválido, (LISMI), centrándose en múltiples aspectos de la vida de las personas con discapacidad, pero también en cuestiones educativas (Gil, 2007).

> Casanova, en 2011, "En los artículos del 23 al 30 de la LISMI, se refleja el planteamiento educativo de las personas con discapacidad, en los cuales ya se afirma y se insiste con rotundidad en que el alumnado con discapacidad “se integrará en el sistema ordinario de educación general”, recibiendo los apoyos necesarios que prevé la misma Ley" (p. 10).

Se puede afirmar que la educación inclusiva en España no comienza hasta 1985 con la promulgación del Real decreto de Ordenación de la Educación Especial, puesto que las leyes anteriores se limitaban a reconocer el derecho a la educación de todos los ciudadanos, aunque concebiendo la Educación Especial como un proceso paralelo al sistema educativo ordinario. La Ley de 1985 plantea explícitamente los beneficios y la necesidad de escolarizar en centros ordinarios a todas aquellas personas «con deficiencias psíquicas y sensoriales» a través de apoyos individuales específicos. Sólo cuando las características del alumno no hacen posible su inserción en el sistema educativo convencional, se debe recurrir a centros de educación especial.

En 1990, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), apuesta claramente por los principios de normalización e integración, introduciendo por primera vez el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) para referirse a aquellos niños y niñas que, llevando a cabo su escolarización en aulas ordinarias, precisan de apoyos especiales e incluso algún tipo de adaptación curricular para superar deficiencias o problemas de desarrollo o aprendizaje.

Esto supuso un gran avance, ya que la Educación Especial pasa a concebirse, no ya como la educación de un tipo de alumnado específico, sino como el conjunto de recursos personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo, para que éste pueda responder adecuadamente a las necesidades que en ellos concurran (Lucena Machado y Serena Tejero, 2014).

La LOGSE apostó de un modo decidido, por la integración escolar del alumnado, por la normalización, la detección precoz y por la atención en centros específicos, solo cuando las necesidades de los alumnos no pudiesen ser atendidas en un centro de régimen ordinario. (Vicente, 2009, p.503).

Con el cambio de gobierno, en 2002, se legisla una nueva Ley Educativa, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). En esta ley, aparece por primera vez el concepto de necesidades educativas específicas, que engloba al alumnado con necesidades educativas especiales, con sobredotación intelectual e inmigrante. Esta ley, que tiene como principal objetivo impulsar un sistema efectivo de calidad, adopta los presupuestos básicos de la Inclusión y trata de compensar los efectos de las situaciones de desventaja social.

Sin embargo, la ley anteriormente citada, quedó derogada con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de la Educación, (LOE, 2006). En esta Ley, se hace referencia a los alumnos con dificultades de aprendizaje como alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE), donde queda incluido el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), con altas capacidades intelectuales (ALCAIN), y aquellos que se han incorporado tarde al sistema educativo (INTARSE), o se encuentran en cualquier otra circunstancia personal o familiar que necesita apoyos por sus circunstancias sociales (ECOPHE)

Como se puede observar, la LOE representa el paso definitivo hacia la educación inclusiva.

La LOE, produce un cambio significativo respecto a lo que entonces se conocía como integración escolar, y pasa a hablarse de principio de normalización e inclusión, basándose para ello en la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

Del principio de integración se pasa al de inclusión como un paso más en la equiparación de las personas con alguna discapacidad con el resto. Este concepto de inclusión recoge con mayor nitidez la idea de que todos los niños deben estar incluidos en la vida educativa y social.

Sin embargo, estas orientaciones inclusivas se han visto en peligro debido a los planteamientos establecidos por la actual Ley educativa, La Ley Orgánica por la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), donde se han suprimido objetivos en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria vinculados precisamente a las capacidades de inserción social y de relación interpersonal o el aumento desmesurado de contenidos en la mayoría de las áreas, esto nos hace pensar que estamos a las puertas de un gran retroceso en nuestro sistema educativo en cuanto a materia inclusiva se refiere (García Rubio, 2017).

Hablar de diversidad, supone reconocer las diferencias existentes entre nuestros alumnos para adaptar la enseñanza a sus necesidades de aprendizaje. En realidad, atender la diversidad significa, didácticamente, respetar el viejo principio de individualización, de manera tal que cada alumno singular encuentre oportunidades educativas suficientes para el mejor desarrollo posible de sus capacidades, en un marco

de condiciones en el que el principal reto es que todos alcancen la igualdad siendo diferentes (Montero Mesa, 2000).

1.3 Formación y actitud del profesorado en materia de respuesta a la diversidad

Sin embargo, todos los cambios legislativos descritos anteriormente hacen que se planteen cuestiones tales como: ¿Han recibido formación suficiente los profesionales de la educación en la respuesta a la diversidad del alumnado? ¿Se está formando adecuadamente desde las instituciones educativas a los futuros docentes para atender a las necesidades especificas de apoyo educativo del alumnado?

Según Salas (2011):

Aunque si es cierto que las administraciones públicas ofertan cursos de formación al profesorado, la realidad es que los términos que incluye "atención a la diversidad" es tan amplia, tan variada y tan exigente que estos cursos resultan claramente insuficientes, teniendo que apalear estas carencias a veces a costa de su propio bolsillo, y sabemos cuál es el sueldo de un maestro o una maestra. Dado el anhelo de formación que muchos profesores muestran, no solo se pone de manifiesto una preocupación y una inquietud por hacerlo mejor, sino también una carencia compartida. Paliando este déficit formativo (en conocimientos, procedimientos y actitudes) hará posiblemente, que la atención a la diversidad sea algo más que palabras en una ley más o menos afortunada (p. 13).

De la misma manera, estudios realizados en 2014 por León, confirman que actualmente los fututos docentes reciben una formación bastante escueta en cuanto a materia inclusiva.

Sin embargo, actualmente España se encuentra en el punto de mira de la ONU por "la exclusión del alumnado con discapacidad dentro del sistema educativo". La Organización de Naciones Unidas se apoya con datos recogidos en una investigación confidencial que realizaron en el año 2017, indicando que las cifras oficiales reflejan un alto porcentaje de alumnos con discapacidad matriculados en el sistema ordinario, también subraya que dentro de este se produce la exclusión.

Esto se debe a que en el articulo 24, de la Convención Internacional de la ONU sobre los Derechos con las Personas con Discapacidad, recoge que los Estados asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles para las personas con discapacidad, siendo ratificado y aprobado por una unanimidad por nuestro Parlamento, por lo que le conlleva al obligado cumplimiento en España al tener rango de tratado jurídico internacional de Derechos Humanos.

El Comité Español de Representantes de las Personas con Discapacidad (CERMI), exige a las fuerzas políticas una reforma de la legislación educativa, en donde no exista discriminación ni segregación con razones relacionadas a dispacidad.

Sin embargo, mucho se ha hablado en estos últimos años del reto que tiene el profesorado en la formación de valores y actitudes en el alumnado. Muchos creen que el aprendizaje de actitudes y la formación en valores es la herencia principal que pueden llevarse los niños y niñas después de su tránsito en la escuela. No obstante, según Dávila en 1999, no hay discusión cuando se cuestiona qué es más pertinente enseñar en la escuela; los nombres de todos los municipios que conforman el estado español o actitudes de compañerismo y solidaridad (p.1).

Por ello, la formación y actitud del profesorado son piezas claves que hacen de la educación inclusiva un éxito o un fracaso (Arnaiz, 2007). Estos principios hacen posible desarrollar una educación de mayor calidad para todos. Sin embargo, no hablamos de una formación individual aislada, sino más bien de una capacitación personal para poder participar en actividades docentes que permita el desarrollo profesional y el progreso del mismo centro escolar (Durán y Giné, 2011).

Las propuestas de la escuela inclusiva representan una indudable transformación de los sistemas tradicionales de formación del profesorado de educación general y especial. La disposición de un sistema único de enseñanza precisa abandonar la conocida división entre la formación del profesor general y la formación del profesor especial, en el sentido de que, tiene que haber una unificación de los conocimientos procedentes de ambos sistemas (Pérez-Jorge, 2010) para lograr atender adecuadamente las necesidades educativas del niño.

Se han realizado varios estudios en materia de la atención a la diversidad del alumnado. Se han elaborado entre 1999 y 2015, con autores como Ojea, 1999; Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005; Pérez-Jorge 2010; Damm, 2014; Hernández, 2015) citado por Pérez-Jorge, Alegre, Rodríguez, Márquez de la Rosa, (2016), donde se ha podido percibir que los profesores no creen que la integración sea positiva para todos aquellos alumnos y alumnas que no precisen de necesidades educativas especiales. No obstante, los docentes pertinentes a la materia de apoyo educativo sí valoran de forma positiva la inclusión total del alumnado en las aulas ordinarias de los centros educativos.

De igual modo, en estos estudios se han podido detectar que todos aquellos docentes que hayan tenido alguna experiencia negativa con alumnado con necesidades educativas especiales en el aula, han presentado actitudes peores con este tipo de alumnado, subrayando sobre todo a aquellos con dificultades de conducta o problemas psicológicos.

Además, se ha podido concluir que las actitudes de los docentes mejoran siempre y cuando éstos se sientan capacitados y cualificados para dar la mejor respuesta posible a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, la cantidad de leyes educativas que se han promulgado durante estos últimos años muestra la preocupación que existe por dar la mejor respuesta educativa al alumnado. De echo Alemany en 2004 y Pérez-Jorge en 2012 asientan en este sentido que la integración del alumnado con necesidades educativas no puede ser impuesta por una ley, pues ambos consideran que la eficacia de todo proceso de las reformas educativas depende de muchos componentes, de entre los que destacan indudablemente las actitudes del profesorado.

2. Método

2.1 Objetivos generales

- Conocer la actitud del profesorado en la respuesta a la diversidad del alumnado
- Conocer la formación del profesorado en la respuesta a la diversidad del alumnado

2.2 Objetivos específicos

- Averiguar si el profesorado se siente capacitado y cualificado para atender las necesidades de los alumnos con diversidad funcional.
- Indagar sobre la carga de trabajo que le implica al profesorado la respuesta educativa del alumno con NEAE
- Ahondar sobre las diferencias en cuanto a la actitud del profesorado de Educación Infantil y el profesorado de Educación Primaria
- Explorar si se atienden a las NEAE desde el propio centro
- Averiguar si los profesores saben actuar ante cualquier dificultad que tenga el alumno
- Tantear si los profesores creen necesario tener una formación específica para atender a la diversidad del alumnado

2.3 Problema de investigación

El problema de investigación que se plantea en este trabajo de fin de grado es conocer cuáles son las actitudes del profesorado en la respuesta a la diversidad del alumnado y la formación de los profesionales del sector en este ámbito, ya que nos encontramos en una situación donde nosotros como maestros, debemos coger las riendas de la educación para que todos los alumnos y alumnas del sistema educativo tengan las mismas oportunidades para aprender de una forma apropiada. Para ello, es necesario que la actitud del profesorado con alumnado con NEAE sea positiva para que el niño o niña esté incluida en el aula con su determinada adaptación del trabajo si fuese necesario. Tener una buena actitud es fundamental, pero también se precisa formación desde las universidades para saber cómo actuar en cada momento del día con alumnos con NEAE.

2.4 Procedimiento

Una vez seleccionados los centros educativos para iniciar el estudio, se ha procedido a repartir una media de 14 cuestionarios por los siguientes centros:

Tabla 2. *Selección de centros educativos para el estudio*

Centro	Tipología	Municipio
CEIP Los Olivos	Público	Adeje
CEIP Barranco de las Torres	Público	Adeje
CEIP Fañabé	Público	Adeje
CEIP Adeje Casco	Público	Adeje
CPEIPS Costa Adeje	Privado	Adeje
CEIP Armeñime	Público	Adeje
CEIP Fernando III El Santo	Público	San Cristóbal de La Laguna
Centro Infantil El niño de Adeje	Privado	Adeje

Los cuestionaros fueron entregados a los directores de los centros con una autorización y solicitud de participación adjunta del tutor de este trabajo de fin de grado. Los cuestionarios se recogieron a los 15 días de su entrega. Con el fin de conseguir un equilibrio en las respuestas de profesores de Educación Infantil y Primaria, se intentó contar con un número similar de cuestionarios tanto de infantil como de primaria.

2.4.1 Muestra

La muestra se obtuvo en la isla de Tenerife, concretamente en los municipios de Adeje y San Cristóbal de La Laguna. Para ello, se han repartido una serie de cuestionarios tanto en colegios públicos como privados de los municipios citados con la finalidad de que los profesores y profesoras de dichos centros participaran cumplimentando de manera voluntaria dichos cuestionarios.

Finalmente, la muestra quedó formada por un total de 81 profesores, 76 mujeres y 4 hombres, que impartían clase desde el primer ciclo de Educación Infantil hasta el sexto curso de Educación Primaria.

En la siguiente tabla podemos ver con más detalle los ítems pertenecientes a la información sociodemográfica de los sujetos:

Tabla 3. *Información sociodemográfica*

		TOTAL MUESTRA	
		N	**%**
		83	100
Edad	De 22 a 38 años	31	38,8
	De 39 a 49 años	23	28,8
	Más de 50 años	26	32,5
Género	Hombre	4	5,0
	Mujer	76	95,0
Años de experiencia	Hasta 10 años	29	36,7
	Entre 10 y 20 años	30	38,0
	Más de 20 años	20	25,3
Formación del profesor	Maestro	48	61,5
	Licenciado o graduado	13	16,7
	Máster	5	6,4
	Técnico Educación Infantil	12	15,4
Tipo de centro	Privado	20	24,7
	Público	61	75,3
Ubicación del centro	Adeje	69	87,3
	La Laguna	8	10,1
	Santa Cruz	2	2,5
Etapa	Educación Infantil	45	55,6
	Educación Primaria	36	44,4
Cursos que imparte el docente	Infantil 0-3 años	12	21,4
	Infantil 3 años	9	16,1
	Infantil 4 años	5	8,9
	Infantil 5 años	5	8,9
	1º Primaria	5	8,9
	2º Primaria	5	8,9
	3º Primaria	4	7,1
	4º Primaria	5	8,9
	5º Primaria	5	8,9
	6º Primaria	1	1,8

En la tabla que vemos a continuación podemos apreciar el número de profesores (N) que imparten las distintas materias vistas en la parte izquierda:

Tabla 4. *Materias que imparten los sujetos*

MATERIAS QUE IMPARTEN	N	%
Tutoría	36	45.6
Lengua	21	26.6
Matemáticas	20	25,3
Naturales	18	22,8
Plástica	8	10,1
Valores	6	7,6
Sociales	16	20,3
Educación emocional	4	5,1

Pedagogía terapéutica	3	3,8
Música	3	3,8
Inglés	1	1,3
Francés	2	2,5
Auxiliar (Primer ciclo Educación Infantil)	14	17,7
Psicomotricidad	2	2,5

2.4.2 Instrumento

El instrumento utilizado para el estudio de "Actitudes y formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria en la respuesta a la diversidad del alumnado" ha sido un cuestionario *Ad hoc* adaptado del *Cuestionario de Opiniones, actitudes y competencias del profesorado hacia la discapacidad* [CACPD] de Pérez-Jorge, (2010). Este cuestionario, estaba formado por un total de 52 ítems, con una fiabilidad del 0,932. Sin embargo, con la finalidad de simplificar el estudio, para este trabajo se han considerado 36 ítems distribuidos en distintos factores (6), pudiéndolos responder a través de una escala tipo Likert con un total de 5 posibles respuestas (donde 1 expresaba el menor grado de acuerdo y 5 el mayor grado de acuerdo respecto a los ítems).

A continuación, en la siguiente tabla, podemos ver detalladamente la estructura del cuestionario:

Tabla 5. *Estructura del cuestionario por factores*

	FACTORES	**NÚMERO DE ÍTEMS**
Factor 1	*Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad.*	1,2,3,4,5,6
Factor 2	*Inclusión curricular de las neae.*	7,8,9,10,11,12
Factor 3	*Organización del centro para atender las neae.*	13,14,15,16,17,18
Factor 4	*Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia las nee.*	19,20,21,22,23,24
Factor 5	*Competencias generales necesarias en las neae.*	25,26,27,28,29,30
Factor 6	*Competencias específicas necesarias en las neae.*	31,32,33,34,35,36

2.5 Análisis de datos

Para el análisis de los datos obtenidos del cuestionario se ha utilizado el programa de análisis estadísticos "SPSS versión 25", el carácter exploratorio de este estudio nos lleva a presentar los resultados de la fiabilidad y validez del instrumento así como un análisis descriptivo de los diferentes factores abordados desde el cuestionario.

3. Resultado

3.1. Análisis de la validez y consistencia interna del cuestionario

Para el análisis de fiabilidad del cuestionario se ha realizado el coeficiente de consistencia interna Alfa Cronbach. El procedimiento se ha obtenido tras aplicarlo a los 36 ítems del cuestionario. Se ha adquirido un valor de 0,831, lo que indica una consistencia alta de la escala.

3.2. Análisis de la estructura subyacente del CACPD

Continuando con el análisis de las propiedades métricas del CACPD se procedió a realizar un análisis de componentes principales para determinar su estructura subyacente. Se realizó un análisis con carácter exploratorio siguiendo el procedimeinto de Pérez-Jorge (2010) con la intención de interpretar las relaciones subyacentes a la matriz de correlaciones. Par reducir los ítems a las dimensiones empíricas extraídas del análisis se consideraron los mismos 6 factores considerados por Pérez-Jorge (2010). Se optó por una rotación **VARIMAX** aplicada a un total de 81 profesores de centros públicos y concertados.

El índice KMO de adecuación muestral fue de de 0,741 lo cual nos indica que se trata de un valor aceptable que justifica proceder al análisis factorial. Por otra parte, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa (χ^2= 1305,380, 630 gl, p< 0,000), con lo cual podemos proceder a la factorización de la matriz de correlaciones. Tras sucesivos ensayos donde se probaron soluciones con diverso número de componentes optamos por una solución de 6 componentes que explicaban un 61,7 % de la varianza. Véase en la siguiente tabla 5 el resultado de la extracción factorial:

Tabla 6: Extracción factorial de los ítems del CACPD

	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,865	19,070	19,070	6,865	19,070	19,070	5,086	14,128	14,128
2	4,167	11,574	30,643	4,167	11,574	30,643	3,809	10,579	24,707
3	3,871	10,754	41,397	3,871	10,754	41,397	3,735	10,376	35,084
4	2,816	7,823	49,220	2,816	7,823	49,220	3,713	10,313	45,396
5	2,526	7,016	56,236	2,526	7,016	56,236	2,988	8,301	53,697
6	1,978	5,495	61,732	1,978	5,495	61,732	2,892	8,034	61,732
7	1,629	4,526	66,258						
8	1,374	3,816	70,074						
9	1,209	3,359	73,433						
10	1,045	2,902	76,335						
11	,948	2,633	78,968						
12	,800	2,223	81,191						
13	,720	1,999	83,190						
14	,698	1,939	85,129						
15	,665	1,848	86,977						
16	,582	1,617	88,594						
17	,474	1,317	89,910						
18	,447	1,240	91,151						
19	,410	1,138	92,289						
20	,340	,944	93,233						
21	,336	,934	94,167						
22	,318	,884	95,051						
23	,296	,821	95,872						
24	,252	,700	96,573						
25	,238	,661	97,233						
26	,182	,505	97,738						
27	,160	,445	98,184						
28	,147	,408	98,592						
29	,112	,311	98,903						
30	,102	,283	99,186						
31	,087	,242	99,428						
32	,078	,216	99,644						
33	,057	,159	99,803						
34	,033	,091	99,894						
35	,024	,067	99,961						
36	,014	,039	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

La composición de cada uno de los factores con los ítems y su media y desviación típica aparecen en las tablas de la 6 la 11:

Tabla 7. Media y desviación típica de los ítems individuales del factor 1

	Media	**Sd**
Tratan con normalidad al niño con diversidad funcional	3.88	.74
Realizan actividades comunes con el alumnado NEAE	4.03	.78
Los compañeros ayudan al niño con diversidad funcional	4.15	.81
Los compañeros comprenden la diversidad funcional del niño	3.72	1.02
Los compañeros comprenden las dificultades del niño NEAE	3.03	1.22
El alumnado acepta la diferencia	4.19	.71
Total	3.85	.65

Como podemos ver en la tabla 7, obtenemos una media superior de respuestas en cuanto al ítem "Creo que en mi clase mis alumnos son sensibles y aceptan la diferencia" con una media de 4.19, asimismo, se logra una media de 4.15 con el ítem "Los compañeros del alumno con discapacidad lo ayudan cuando éste lo necesita", y la

última media más alta del factor 1 la obtenemos con el ítem "Los compañeros del alumno con discapacidad realizan actividades comunes, juegos compartidos y proyectos conjuntos con el alumnado con necesidades educativas especiales" con un 4.03 de media de respuestas.

Tabla 8. *Media y desviación típica de los ítems individuales del factor 2*

	Media	**Sd**
Introducción de programas específicos en el currículo	3.92	1.20
Introducción de contenidos transversales	3.99	.85
Favorecer el cambio de actitud me enriquece	4.39	.78
Buscar información para actuar la diversidad funcional	4.49	.64
Formar actitudes positivas hacia la integración	4.24	.83
Aplicación de un programa que trabaje la sensibilización	4.36	.73
Total	4.24	.62

En la tabla 8, obtenemos medias altas en la mayoría de sus variables, "Creo que sería conveniente buscar información y orientación de cómo actuar en el aula ante un alumno con diversidad funcional" con una media de 4.49, "El hacerlo enriquecería mi experiencia docente", con una media de respuestas del 4.39, "Creo que se podrían formar actitudes positivas hacia la integración a través de contenido curricular" con una media de 4.24 y "Si me ofrecieran un programa que trabajara la sensibilización a la vez que trabaja el currículo estaría dispuesto a aplicarlo" con una media de 4.36.

Como podemos apreciar, en el factor 2 "Inclusión curricular de las NEAE" se obtienen unas medias bastante aceptables en sus variables.

Tabla 9. *Media y desviación típica de los ítems individuales del factor 3*

	Media	**Sd**
El currículo trabaja las NEAE	2.86	1.10
Los centros están sensibilizados con las NEAE	3.31	.99
El currículo aborda contenidos e información NEAE	3.05	.90
El contenido curricular ofrece actividades para NEAE	3.03	.89
Los profesores conocen la diversidad funcional del alumnado	3.74	.96
La actitud del profesorado es positiva con niños NEAE	4.26	.81
Total	3.37	.62

Como vemos en la tabla 9, se alcanza la media superior en el ítem "La actitud del resto de profesores hacia estos niños es positiva", con una media de 4.26. Sin embargo, en el ítem "Considero que el currículo está organizado para trabajar las necesidades educativas específicas de cada alumno" se obtiene una media de respuestas bastante baja con un 2.86.

Tabla 10. *Media y desviación típica de los ítems individuales del factor 4*

	Media	Sd
El profesorado acepta al niño NEAE dentro y fuera del aula	4.27	.78
Trabajar y abordar ejes transversales hacia la discapacidad	3.88	.87
Los contenidos curriculares se desarrollan de forma óptima	3.80	.75
Buen clima entre el profesorado del alumno con diversidad	4.14	.81
Los profesores del niño NEAE aceptan orientaciones	4.30	.68
El resto de profesores fomenta la sensibilización	4.08	.68
Total	4.09	.60

En la tabla 10 se adquieren mayores medias en los ítems "Los profesores con alumnos con NEAE aceptan las orientaciones que les ofrecen otros profesionales del centro", con una media de 4.30, "El resto de profesores aceptan a un alumno con discapacidad dentro y fuera del aula" con una media de 4.27, "Existe un buen clima de colaboración entre todos los profesores que educan al alumno con discapacidad planteado en las adaptaciones", con una media de 4.14 y "Considero que el resto del profesorado fomenta la sensibilización ante la diversidad del alumnado dentro y fuera del aula", con una media de respuestas de 4.08.

Tabla 11. *Media y desviación típica de los ítems individuales del factor 5*

	Media	Sd
Me acerco a niños NEAE porque se que la diversidad les limita	4.23	.64
Facilito material adaptado a niños con NEAE	4.00	.81
Utilizo material suficiente	3.75	.77
Tengo estrategias y recursos para modificar actitudes	3.74	.83
Tengo formación suficiente para atender las NEAE	4.00	1.01
Asistir a cursos de formación en diversidad funcional	4.18	.95
Total	3.98	.50

Como podemos observar en la tabla 11, se obtienen medias superiores en los ítems "Intento acercarme hacia ellos porque sé que la diversidad funcional les limita", con una media de 4.23, "Facilito al alumnado con discapacidad un material adecuado a sus necesidades educativas especiales" con una media de 4.00, "Creo necesario tener una formación especializada para atender a las necesidades educativas especiales", con una media de 4.00 y "Estaría dispuesto a asistir a cursos de formación para la mejora de mis conocimientos acerca de la discapacidad" con una media de 4.18.

Tabla 12. *Media y desviación típica de los ítems individuales del factor 6*

	Media	Sd
Se como actuar en cada momento	3.09	.92
Cuento con la formación suficiente para adaptar materiales	3.12	.95
Estoy capacitado para abordar la diversidad funcional	3.25	.96
Enseño herramientas y formas correctas de interacción	3.52	.81
Me supone un trabajo extra adaptar materiales	3.23	1.20
Es conveniente buscar información para actuar correctamente	4.25	.78
Total	3.41	.52

Por último, en el último factor del cuestionario, obtenemos una media superior en el ítem "Sería conveniente buscar información y orientación de cómo actuar en el aula ante un alumno con diversidad funcional", con una media de 4.25. Sin embargo, se aprecia una media baja de respuestas en cuanto al ítem "Sé cómo actuar en cada momento ante cualquier discapacidad", con una media de 3.09.

3.3 Análisis de las diferencias de opiniones respecto al CACPD según género, centro, etapa, edad y años de experiencia.

A continuación, se analizarán las diferentes opiniones de los docentes en la respuesta a la diversidad del alumnado.

Se muestran seguidamente los resultados relativos a las diferencias entre grupos respecto a las opiniones recogidas en el CACPD. Asimismo, se presentan sólo los datos que reflejan diferencias significativas. La eliminación de estos datos nos permitirá contar con una distribución de datos aproximadamente normal y una variabilidad semejante. Para ello, se han utilizado pruebas paramétricas de contraste de hipótesis, en este caso la prueba t de Student para muestras independientes para las variables con dos niveles de respuesta, y el Anova de un factor cuando las variables independientes han tenido más de dos niveles de respuesta.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos:

Tabla 13. *Diferencias por género en las opiniones acerca de la discapacidad.*

DIFERENCIAS POR GÉNERO EN LAS OPINIONES ACERCA DE LA DISCAPACIDAD	Prueba de Levene		Prueba t para la igualdad de medias					
	F	p<	t	gl	Niveles	N	M (Sd)	p<
FACTOR 3	1.178	.281	-4.143	2.797	Hombre	3	2.67 (.29)	.029
					Mujer	73	3.42 (.61)	

Respecto a las valoraciones realizadas por profesorado, podemos observar en la tabla 13 que las mujeres obtienen medias superiores que los hombres respeto a las variables: *"Considero que el currículo está organizado para trabajar las necesidades educativas específicas de cada alumno"* (V13), "*Considero que los centros educativos están especialmente sensibilizados hacia la discapacidad"* (V14), "*Creo que el*

currículo aborda desde sus contenidos la información y la sensibilización hacia la discapacidad" (V15), "*El contenido curricular ofrece actividades para sensibilizar hacia la discapacidad"* (V16), "*El resto de profesores de mi centro conocen las características del alumno con discapacidad que hay en el mismo"* (V17) y "*La actitud del resto de profesores hacia estos niños es positiva"* (V18).

Tabla 14. *Diferencias por tipo de centro en las opiniones acerca de la discapacidad.*

DIFERENCIAS POR TIPO DE CENTRO EN LAS OPINIONES ACERCA DE LA DISCAPACIDAD	Prueba de Levene		Prueba t para la igualdad de medias					
	F	p<	t	gl	Niveles	N	M (Sd)	p<
FACTOR 1	.228	.63	-2.227	29.239	Público	58	3.93	.034
					Privado	17	3.56	
FACTOR 2	1.00	.32	2.625	29.343	Público	56	4.14	.014
					Privado	17	4.55	

En la tabla 14 podemos encontrar diferencias significativas en las opiniones según el tipo de centro (público o privado) en relación con los distintos factores.

En el factor 1 se encuentran diferencias en el tipo de centro público (N=58) con respecto al privado (N=17), teniendo una mayor media los centros públicos (3.93), respondiendo a los siguientes ítems: "Los compañeros del alumno con discapacidad se relacionan con él y lo tratan con naturalidad" (V1), "Los compañeros del alumno con discapacidad realizan actividades comunes, juegos compartidos y proyectos conjuntos con el alumnado con necesidades educativas especiales" (V2), "Los compañeros del alumno con discapacidad lo ayudan cuando éste lo necesita" (V3), "Los compañeros del alumno con discapacidad comprenden que éstos tienen necesidades educativas especiales" (V4), "Los compañeros del alumno con discapacidad conocen el tipo de discapacidad del alumno con NEAE, y sus dificultades y potencialidades" (V5) y "Creo que en mi clase mis alumnos son sensibles y aceptan la diferencia" (V6).

En el factor 2, encontramos diferencias significativas en el tipo de centro público (N=56) con el tipo de centro privado (N=17), con mayor media a diferencia del factor 1, en los centros privados (4.55), respondiendo a los ítems pertenecientes a dicho factor: "Creo necesario la introducción de programas específicos dentro del currículo ordinario para favorecer el cambio de actitud de sus compañeros hacia este niño" (V7), "La

introducción de contenidos transversales dentro del currículo ordinario en materia de integración del alumno con necesidades educativas especiales favorecería un cambio de actitud del alumnado" (V8), "El hacerlo enriquecería mi experiencia docente" (V9), "Creo que sería conveniente buscar información y orientación de cómo actuar en el aula ante un alumno con discapacidad" (V10), "Creo que se podrían formar actitudes positivas hacia la integración a través de contenido curricular" (V11), y "Si me ofrecieran un programa que trabajara la sensibilización a la vez que trabaja el currículo estaría dispuesto a aplicarlo" (V12).

Tabla 15. *Diferencias por etapa en las opiniones acerca de la discapacidad.*

DIFERENCIAS POR ETAPA EN LAS OPINIONES ACERCA DE LA DISCAPACIDAD	Prueba de Levene		Prueba t para la igualdad de medias					
	F	p<	t	gl	Niveles	N	M (Sd)	p<
FACTOR 1	4.365	.040	-4.455	71.296	INFANTIL	40	3.58 (.65)	.00
					PRIMARIA	35	4.16 (.48)	

En la tabla 15 encontramos diferencias significativas en las opiniones a la atención a la diversidad del alumnado en cuanto a la etapa que imparte el profesorado, teniendo medias superiores Educación Primaria (4.16) frente a la Educación Infantil (3.58) respondiendo a los ítems pertenecientes al factor 1 citados anteriormente.

Tabla 16. *Diferencias por edad en las opiniones acerca de la discapacidad.*

DIFERENCIAS POR EDAD EN LAS OPINIONES ACERCA DE LA DISCAPACIDAD	Sheffé		Anova de un Factor				
	F	p<	gl	Niveles	N	M (Sd)	p<
FACTOR 1	3.33	0.04	71	De 22 a 38	31	3.66 (.63)	.041
				De 39 a 49	20	4.13 (.35)	
				Más de 49	23	3.83 (.80)	
FACTOR 5	5.04	0.03	74	De 22 a 38	29	4.09 (.42)	.009
				De 39 a 49	22	4.10 (.37)	
				Más de 49	26	3.73 (.60)	

En la tabla 16 observamos diferencias significativas a la edad de los sujetos en cuanto a las opiniones en la respuesta a la diversidad del alumnado. Concretamente, se ven diferencias en los rangos de 22 a 38 años (F1: 3.66, F5: 4.09) y de 39 a 49 (F1: 4.13, F5: 4.10) en las variables del factor 1 citadas anteriormente y en las variables

respondidas del factor 5: "Intento acercarme hacia ellos porque sé que la discapacidad les limita (V25), "Facilito al alumnado con discapacidad un material adecuado a sus necesidades educativas especiales" (V26), "Considero que utilizo el material suficiente para desarrollar de forma óptima las actividades diarias del aula" (V27), "Tengo suficientes estrategias y recursos para modificar la actitud hacia los alumnos" (V28), "Creo necesario tener una formación especializada para atender a las necesidades educativas especiales" (V29) y "Estaría dispuesto a asistir a cursos de formación para la mejora de mis conocimientos acerca de la discapacidad" (V30).

Es por ello por lo que se detecta que, con el trascurso de los años, se va adoptando una peor actitud con alumnado con necesidades especificas de apoyo educativo.

Tabla 17. *Diferencias por años de experiencia en las opiniones acerca de la discapacidad*

DIFERENCIAS POR AÑOS DE EXPERIENCIA EN LAS OPINIONES ACERCA DE LA DISCAPACIDAD	Sheffé		Anova de un Factor				
	F	p<	gl	Niveles	N	M (Sd)	p<
FACTOR 5	4.86	.053	73	Hasta 10 años	28	4,21 (.38)	.010
				Entre 10 y 20 años	28	3,84 (.56)	
				Más de 20 años	20	3,88 (.48)	
FACTOR 6	3.24	.054	73	Hasta 10 años	28	3,59 (.51)	.045
				Entre 10 y 20 años	28	3,34 (.61)	
				Más de 20 años	20	3.23 (.29)	

En la tabla 17 encontramos diferencias significativas en cuanto a los años de experiencia de los sujetos para atender a la diversidad del alumnado.

Se encuentran diferencias en el factor 5 con las mismas variables citadas en el apartado anterior y en las variables del factor 6: "Sé cómo actuar en cada momento ante cualquier discapacidad" (V31), "Cuento con la formación y cualificación necesaria para adaptar el material del alumno con discapacidad y dar una respuesta educativa adecuada" (V32), "Considero de estoy capacitado para abordar lar discapacidad del alumno con el aula" (V33), "Enseño a mis alumnos herramientas y formas de interacción correcta con alumnos discapacitados" (V34), "Le supondría un trabajo extra buscar material adecuado para trabajar los contenidos del currículo, adaptado al alumno

con NEE" (V35) y "Sería conveniente buscar información y orientación de cómo actuar en el aula ente un alumno con discapacidad" (V36).

Asimismo, se observan diferencias significativas entre los que tienen menos de 10 años de experiencia en la labor docente y los que tienen entre 10 y 20 años. Por lo que sigue dándose la tendencia de que a medida que pasan los años, los sujetos adoptan peores actitudes con en el alumnado con necesidades especificas de apoyo educativo y menos inclusión de éstos.

4. Discusión

A continuación se exponen los resultados que se han extraído en este estudio sobre "Actitudes y formación del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria en la respuesta a la diversidad del alumnado", con información expuesta en el marco teórico de este trabajo y su relevancia con los resultados obtenidos.

Según los estudios realizados en 2014 por León, confirman que actualmente los docentes reciben una formación bastante escueta en cuanto a la educación inclusiva se refiere, según los datos obtenidos en este estudio, podemos afirmar la premisa de León, pues los docentes que han intervenido creen necesario tener una formación especializada para atender las necesidades especificas de apoyo educativo (M= 4.00), y por ello, están dispuestos a asistir a cursos de formación para la mejora de sus conocimientos debido a la escasa formación que poseen algunos de ellos sobre las NEAE.

Según Montero Mesa (2000), hablar de diversidad supone reconocer las diferencias existentes entre nuestros alumnos para adaptar la enseñanza a sus necesidades de aprendizaje. Sin embargo, según los datos recogidos en este estudio, a los docentes les supone un trabajo extra adaptar el material adecuado correspondiente para trabajar los contenidos del currículo (M= 3.23).

Salas afirmaba en 2011 que, aunque las administraciones públicas oferten cursos de formación para el profesorado, la realidad es que los términos que incluye "atención a la diversidad" es tan amplia, tan variada y tan exigente que estos cursos resultan

claramente insuficientes, aún así, los docentes que han sido partícipes de este estudio, están dispuestos a asistir a estos cursos de formación para la mejora de sus conocimientos acerca de la diversidad funcional, (M= 4.18) pues la mayoría de ellos no saben actuar de forma adecuada con alumnado con necesidades especificas de apoyo educativo (M= 3.09).

Según Dávila (1999), no hay discusión cuando se cuestiona qué es más pertinente enseñar en la escuela; los nombres de todos los municipios que conforman el estado español o actitudes de compañerismo y solidaridad. Según los datos recogidos en este estudio, los profesores no se sienten con suficientes estrategias y recursos para modificar las actitudes de los alumnos (M= 3.74). Además, según Arnaiz (2007), la formación y actitud del profesorado son piezas claves que hacen de la educación inclusiva un éxito o un fracaso. Estos principios hacen posible desarrollar una educación de mayor calidad para todos, sin embargo, con los resultados obtenidos en este estudio, si los profesores no cuentan con la formación y cualificación necesaria para atender al alumnado con diversidad funcional ni tienen la capacidad de adaptar el material del alumno para dar una respuesta educativa adecuada (M= 3.12), tendríamos una carencia de una de las piezas claves fundamentales que mencionaba Arnaiz para desarrollar una educación de calidad.

Es por ello por lo que Pérez-Jorge en 2010, precisa de abandonar la conocida división entre la formación del profesor general y la formación del profesor especial, con la finalidad de conseguir una unificación de los conocimientos procedentes de ambos sistemas y atender así adecuadamente las necesidades educativas del niño. Los docentes que han sido partícipes en este estudio no saben cómo actuar en cada momento con alumnos con diversidad funcional (M=3.09). Además, según García Rubio en 2017, nos encontramos en la actual Ley Orgánica por la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), en la cual menciona que estamos ante un gran retroceso en nuestro sistema educativo en cuanto a materia inclusiva se refiere, poniendo en peligro las orientaciones inclusivas logradas hasta el momento. Esta es una de las razones por las que actualmente, los docentes de este estudio consideran que el currículo no está organizado para trabajar las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado (M= 2.86).

Sin embargo, la cantidad de leyes educativas que se han promulgado durante estos últimos años muestra la preocupación que existe por dar la mejor respuesta educativa al alumnado. De echo Alemany en 2004 y Pérez-Jorge en 2012 asientan en este sentido que la integración del alumnado con necesidades educativas no puede ser impuesta por una ley, pues ambos consideran que la eficacia de todo proceso de las reformas educativas depende de muchos componentes, de entre los que destacan indudablemente las actitudes del profesorado. Es por ello por lo que, aunque el currículo de Educación Infantil y Educación Primaria no esté organizado para trabajar las NEAE (M= 2.86) , ni aborde desde sus contenidos la información y la sensibilización hacia la discapacidad (M=3.05), si las actitudes del profesorado con alumnado con diversidad funcional son positivas, se lograría una educación de calidad donde cada uno de los alumnos y alumnas tendrán las mismas oportunidades para aprender de manera óptima y adecuada independientemente de la ley educativa en la que nos encontremos.

En lo referente al análisis factorial de este estudio, podemos apreciar opiniones favorables en todas las variables del factor "Inclusión curricular de las NEAE" (F2) y del factor "Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia las NEAE" (F4).

En las variables destacables del factor 2 podemos revelar que los docentes creen necesario la introducción de programas específicos dentro del currículo ordinario para favorecer el cambio de actitud de sus compañeros hacia este niño (M=3.92), asimismo, creen que favorecería un cambio de actitud del alumnado la introducción de contenidos transversales del currículo ordinario en materia de integración del alumno con necesidades educativas especiales (M= 3.99). Además, debido a la escasa formación del profesorado en ámbitos de inclusión, ven conveniente buscar información y orientación de cómo actuar en el aula ante cualquier alumno con diversidad funcional (M=4.49).

En las variables destacables del factor 4 observamos como los docentes aceptan a los alumnos con diversidad funcional tanto dentro como fuera del aula (M=4.27), existiendo un buen clima de colaboración entre todos los profesores que educan al alumno con diversidad funcional (M=4.14), abordando los ejes transversales y la sensibilización hacia la diversidad (M= 3.88).

Sin embargo, obtenemos opiniones desfavorables en las variables del factor "Organización del centro para atender las NEAE" (F3) y del factor "Competencias específicas necesarias en las NEAE" (F6).

Si profundizamos en las variables a destacar dentro del factor 3, se podrían subrayar opiniones negativas de los docentes en torno al currículo, ya que piensan que éste no está organizado para trabajar las necesidades educativas específicas de cada alumno (M=2.86) ni ofrece actividades para sensibilizar la diversidad funcional (M=3.03), asimismo, consideran que los centros educativos no están sensibilizados para este tipo de alumnado (M=3.31), sin embargo, la actitud del profesorado hacia éste es positiva (M=4.26).

En cuanto a las variables a destacar del factor 6, podemos decir que el profesorado muestra opiniones muy desfavorables en cuanto a sus capacidades y cualificación para abordar la diversidad funcional del alumno en el aula (M= 3.12), suponiendo por ello, un trabajo extra buscar material adecuado para trabajar los contenidos correspondientes (M=3.23). Sin embargo, muestran opiniones positivas en cuanto a la búsqueda de información para actuar de la mejor manera posible en el aula ante alumnos con alguna diversidad funcional (M=4.25).

Por último, cabe destacar que son los docentes pertenecientes a Educación Primaria, los que muestran mejor conocimiento y actitudes en general hacia la diversidad funcional del alumnado, con mejores opiniones en centros privados que en públicos en cuanto a las actitudes positivas del profesorado se refiere.

5. Conclusión

En conclusión, se puede afirmar que los profesores y profesoras se consideran mayoritariamente poco capacitados para enfrentarse a la diversidad existente cada día en las aulas. Por ello, creen necesaria la formación del profesorado para atender la diversidad del aula de una manera adecuada, pues en su mayoría creen que no precisan de esta formación. Asimismo, los docentes manifiestan querer mejorar sus conocimientos asistiendo a cursos de formación, ya que no se sienten con suficientes

estrategias y recursos para modificar las actitudes de los alumnos ni para atender la diversidad de los mismos.

Como consecuencia, al no contar con la formación y cualificación necesaria por parte de los profesionales del sector de la educación, no se podrá desarrollar una educación de calidad para todos. Sin embargo, en su mayoría, se muestran actitudes positivas siempre y cuando no tengan que tratar en primera instancia con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Estas actitudes positivas vienen de la mano de todos aquellos docentes con menos de 10 años de experiencia y los que tienen entre 10 y 20 años, siendo la generación actual los que entran con mayores opiniones favorables en la atención de los niños y niñas con diversidad. Esto tiene como consecuencia que todos aquellos profesionales del sector de la educación con más de 20 años de experiencia adoptan peores actitudes en lo que se refiere a la inclusión de los alumnos y alumnas en el aula.

Asimismo, cabe destacar que;

- Los docentes creen que el currículo no está organizado para trabajar las necesidades específicas de apoyo educativo.
- Los profesores de primaria muestran una actitud más positiva que los profesores de infantil en la atención a la diversidad del alumnado.
- Las actitudes de los profesores hacia niños con NEAE es positiva.
- Existe un buen clima de colaboración entre todos los profesionales que trabajan con el alumno con diversidad funcional.
- Los profesores con alumnos con NEAE aceptan las orientaciones que les ofrecen otros profesionales del centro
- Los docentes creen necesario tener una formación especializada para atender las necesidades del alumno
- Los docentes no saben cómo deben actuar con alumnado con diversidad funcional
- Los docentes no cuentan con la formación y cualificación necesaria para adaptar el material del alumno con diversidad funcional

- Los docentes no se sienten muy capacitados para abordar la diversidad funcional en el aula.
- Los profesores creen conveniente buscar información para actuar de forma adecuada con alumnos con diversidad funcional

Además, se ha podido ultimar que las actitudes de los docentes son mejores cuando éstos tienen la formación y cualificación necesaria para atender a alumnos con necesidades especificas de apoyo educativo.

6. Referencias bibliográficas

Adame, V. (2015). *Actitudes del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales* (tesis de pregrado). Universidad de Badajoz, España

Alemany, I. (2004). Las actitudes del profesorado ante el reto de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales. Una propuesta de trabajo. *Polibea*, *72*, 44-51.

Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M.A., y Álvarez-Martino, E. (2005). *Asociación para la investigación pedagogica TP. Libreria pedagógica*. Recuperado de: http://www.llibreriapedagogica.com/philippe_pinel_1745.htm

Arnaiz, P. (2007). Como promover prácticas inclusivas en Educación. *Revista perspectiva de los centros del profesoradote de Andalucía*, *1*(14), 57-71.

Casanova, M. (2011). De la Educación especial a la Inclusión Educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado, 18* , 8-24.

Castaño, A. M. (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva. *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación. Pamplona*, *1*, 405-416.

Damm Muñoz, X. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *3*, 25-35.

Dávila, A. (1999). Nuevas herramientas de control: El cuadro de mando integral. *Revista de antiguos alumnos IESE*. 34-42

Definición de segregación. (s.f). Recuperado de https://definicion.de/segregacion/

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.

Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruiz, C., y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva

(Index for Inclusion) en el Estado español. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *3*(1), 464-467.

Echeita Sarrionandía, G., y Sandoval Mena, M. (2002). Educación Inclusiva o Educación sin inclusiones. *Revista de Educación, 327* , 31-48.

García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, *10*(1), 251-264.

Gil, I. (2007). *Diversidad e Inclusión*. Recuperado de https://fundacionadecco.org/azimut/de-la-lismi-a-ley-general-de- discapacidad-lgd/

Gómez Tagle López, Erick, & Castillo Fernández, Dídimo. (2016). Sociología de la discapacidad. *Tla-melaua*, *10*(40), 176-194.

Labayen, R. S. (2011). La formación de los profesores para atender a la diversidad. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (338), 10-15.

León Guerrero, M. J. (2014). La formación del profesorado de Educación Primaria y Educación Infantil. *Profesorado, revista de currículo y formación del profesorado* , *3*(2) 1-21.

Machado, L & Tejero, V. (2014). *Reformas educativas en España.*

Martín, C. L., del Carmen Rodríguez-Jiménez, M., González-Herrera, A. I., & Márquez-Domínguez, Y. (2017). La percepción y las actitudes del profesorado hacia la diversidad e inclusión educativa. *European Journal of Education Studies*. (3) 29-68

Montero Mesa, M. (2000). La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, *4*(1), 1-18.

Moreu, Á. C. (2009). La Pedagogía y la Medicina en los inicios de la Educación Especial ochocentista: Francia, Alemania y España. In El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009 (pp. 311-322). Universidad Pública de Navarra.

Ojea, M. (1999). Actitudes de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. *Revista española de pedagogía*, 57(212), 111-130.

Pérez-Jorge, D. (2010). *Actitudes y Concepto de la diversidad humana: un estudio comparativo en centros educativos de la isla de Tenerife.* (Tesis doctoral).Universidad de La Laguna. España

Pérez-Jorge, D., de la Rosa, O. M. A., del Carmen Rodríguez-Jiménez, M., Márquez-Domínguez, Y., & de la Rosa Hormiga, M. (2016). La identificación del conocimiento y actitudes del profesorado hacia inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales. *European Scientific Journal, ESJ*, *12*(7), 64-81.

Plan de acción de atención a la discapacidad en Canarias (2018-2020). https://www.gobiernodecanarias.org/politicassociales/documentos/discapacidad/plan_accion_discapacidad_2018-2020.pdf

Seguin, E. (2015). La enseñanza de los niños con retraso mental.

Servidemia (2018). *Discapacidad. La ONU pide a España que acabe con los centros de educación especial para alumnos con discapacidad.* Recuperado de: *ElEconomista.es*.https://ecodiario.eleconomista.es/sociedad/noticias/9170589/05/18/Disca pacidad-la-onu-pide-a-espana-que-acabe-con-los-centros-de-educacion-especial-para-alumnos-con-discapacidad.html

UNESCO. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.* Madrid: Santillana.

Vicente, J. A. L. (2009). Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970 - 2007): hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 495-510). Universidad Pública de Navarra.

7.Anexos

Anexo 1: Cuestionario utilizado para el estudio

Universidad de La Laguna

A través de este cuestionario se trata de conocer la actitud y formación del profesorado a la hora de tratar con alumnos con necesidades especificas de apoyo educativo. Con su colaboración se podrá tener una visión de cómo se desarrolla la inclusión del alumnado en los centros educativos. Les agradecería que respondan con la mayor sinceridad posible. Muchas gracias por su colaboración.

1. Edad: _____ años	2. Género: __ Hombre ___ Mujer
3. Nivel más alto de formación recibida: ___ Diplomado/a en _____ ___ Licenciado/a en _____ ___ Doctor/a en _____ ___ Otros _____	4. Tipo de centro en el que ejerce la docencia: ___ Privado ___ Público ___ Concertado
5. Localidad en que se ubica el centro: _____	6. Curso/s en que imparte docencia: _____
7. Materia/s que imparte (si procede): _____	8. Etapa/s: ____ E. Infantil ____ E. Primaria
9. Años de experiencia docente: _____	10. ¿Ha estado al frente de algún aula de educación especial? ___ Sí Número de años _____ ___ No

	1 *(Muy poco)*	2 (Poco)	3 (Algo)	4 *(Bastante)*	5 *(Mucho)*
1. Los compañeros del alumno con diversidad funcional se relacionan con él y lo tratan con naturalidad					
2. Los compañeros del alumno con diversidad funcional realizan actividades comunes, juegos compartidos y proyectos conjuntos con el alumnado con necesidades educativas especiales					
3. Los compañeros del alumno con diversidad funcional lo ayudan cuando éste lo necesita					
4. Los compañeros del alumno con diversidad funcional comprenden que éstos tienen necesidades educativas especiales					
5. Los compañeros del alumno con diversidad funcional conocen el tipo de discapacidad del alumno con NEAE, y sus dificultades y potencialidades.					
6. Creo que en mi clase mis alumnos son sensibles y aceptan la diferencia					
7. Creo necesario la introducción de programas específicos dentro del currículo ordinario para favorecer el cambio de actitud de sus compañeros hacia este niño					
8. La introducción de contenidos transversales dentro del currículo ordinario en					

materia de integración del alumno con necesidades educativas especiales favorecería un cambio de actitud del alumnado.					
9. El hacerlo enriquecería mi experiencia docente.					
10. Creo que sería conveniente buscar información y orientación de cómo actuar en el aula ante un alumno con diversidad funcional					
11. Creo que se podrían formar actitudes positivas hacia la integración a través de contenido curricular					
12. Si me ofrecieran un programa que trabajara la sensibilización a la vez que trabaja el currículo estaría dispuesto a aplicarlo					
13. Considero que el currículo está organizado para trabajar las necesidades educativas específicas de cada alumno					
14. Considero que los centros educativos están especialmente sensibilizados hacia la discapacidad					
15. Creo que el currículo aborda desde sus contenidos la información y la sensibilización hacia la discapacidad					
16. El contenido curricular ofrece actividades para sensibilizar hacia la diversidad funcional					
17. El resto de profesores de mi centro conocen las características del alumno con diversidad funcional que hay en el mismo					
18. La actitud del resto de profesores hacia estos niños es positiva.					
19. El resto de profesores aceptan a un alumno con diversidad funcional dentro y fuera del aula					
20. Los profesores trabajan y abordan los ejes transversales y la sensibilización hacia la diversidad					
21. Los contenidos curriculares se desarrollan de forma óptima en el aula ordinaria por el profesor de dicha aula los contenidos					
22. Existe un buen clima de colaboración entre todos los profesores que enseñan al alumno con diversidad funcional					
23. Los profesores con alumnos con NEAE aceptan las orientaciones que les ofrecen otros profesionales del centro					
24. Considero que el resto del profesorado fomenta la sensibilización ante la diversidad del alumnado dentro y fuera del aula					
25. Intento acercarme hacia ellos porque sé que la diversidad funcional les limita.					
26. Facilito al alumnado con diversidad funcional un material adecuado a sus necesidades educativas especiales					
27. Considero que utilizo el material suficiente para desarrollar de forma óptima las actividades diarias del aula					
28. Tengo suficientes estrategias y recursos para modificar la actitud hacia los alumnos.					
29. Creo necesario tener una formación especializada para atender a las necesidades educativas especiales					
30. Estaría dispuesto a asistir a cursos de formación para la mejora de mis conocimientos acerca de la diversidad funcional					
31. Sé cómo actuar en cada momento ante cualquier alumno con diversidad funcional					
32. Cuento con la formación y cualificación necesaria para adaptar el material del alumno con diversidad funcional y dar una respuesta educativa adecuada					
33. Considero que estoy capacitado para abordar la diversidad funcional del alumno en el aula					
34. Enseño a mis alumnos herramientas y formas de interacción correcta con alumnos diversidad funcional					
35.Le supondría un trabajo extra buscar material adecuado para trabajar los contenidos del currículo, adaptado al alumno con neae					
36.Sería conveniente buscar información y orientación de cómo actuar en el aula ante un alumno con diversidad funcional					

Anexo 2: Carta de colaboración dirigida a los centros educativos del estudio.

Universidad de La Laguna

Dr. DAVID PÉREZ JORGE, PROFESOR DEL DPTO. DE DIDÁCTICA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA Y DIRECTOR DEL MÁSTER EN INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

Hace constar que:

Actualmente dirijo el Trabajo Fin de Grado de la alumna **Coraima Afonso Navarro,** con DNI: **45940223T,** cuyo título es: *Actitudes y formación del profesorado en la respuesta a la diversidad del alumnado.* Es nuestro deseo conocer la realidad sobre la situación investigada.

Solicito:

A su centro, tenga a bien, colaborar con nosotros para la realización de este estudio.

Asimismo, manifiesto mi disposición a colaborar, con su centro en pro de mejorar la realidad y calidad de vida de las personas con diversidad funcional y sus familias

Para que así conste, lo firmo en la Laguna a 01 abril de 2019.

Fdo. Dr. David Pérez Jorge

Facultad de Educación, C/ Delgado Barreto, s/n. Campus Central. 38071-La Laguna. Tel: 922319114 Fax: 922319104