



Formación del profesorado en la atención a la diversidad desde un punto de vista inclusivo

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN



Autora: Patricia Cordobés Herrera

Tutor: Juan José Sosa Alonso

JULIO 2016

UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA
Facultad de Educación: Pedagogía

Índice

1. Resumen- Abstract.....	2
2. Palabras claves- Key words.	2
3. Introducción.	3
4. Justificación.	4
5. Marco teórico.....	5
5.1. Educación inclusiva.	5
5.2. Papel del profesorado en una educación inclusiva.....	7
5.3. Atención a la diversidad.	8
5.4. La formación inicial del profesorado.....	9
5.5. La formación permanente del profesorado.	14
6. Objetivos.	15
7. Metodología o planificación de estudio.....	15
7.1 Descripción del diseño de investigación.	15
7.2. Selección de la muestra.	16
7.3. Instrumento de investigación.	18
7.4. Preguntas de investigación.	19
8. Análisis de resultados.....	21
8.1. Procedimiento para analizar los datos.....	21
8.2. Interpretación de los datos.	21
9. Referencia bibliográfica.....	23

1. Resumen- Abstract.

El diseño de investigación de este proyecto, persigue el objetivo de conocer la formación del profesorado, frente a la atención a la diversidad desde un punto de vista inclusivo. Por ello, se considera oportuno la realización de una entrevista a los/as maestros y maestras para conocer el grado de formación que tienen para afrontar la diversidad en las aulas, así como la formación que tienen para llevar a cabo una educación inclusiva. Tras la realización de esta entrevista, se continúa con el análisis de datos, para posteriormente verificar o no las hipótesis de investigación planteadas.

The design of investigation of this project, it chases the aim to know the formation of the professors, opposite to the attention to the diversity from an inclusive point of view. For it, the accomplishment of an interview is considered to be opportune to the teachers to know the degree of formation that they have to confront the diversity in the classrooms, as well as the formation that they have to carry out an inclusive education. After the accomplishment of this interview, it is continued by the analysis of information, later checking or not the hypotheses of investigation raised.

2. Palabras claves- Key words.

Inclusión educativa, atención a la diversidad, formación del profesorado y educación primaria.

Inclusive education, attention to the diversity, formation of the professorship and primary education.

3. Introducción.

El presente proyecto es un diseño de investigación sobre la formación del profesorado de educación primaria de la isla de Tenerife. El tema sobre el que se va a tratar es la formación del profesorado tanto inicial como permanente, así como los niveles de formación del profesorado en cuanto a la inclusión educativa y la atención a la diversidad.

El objetivo principal de esta investigación es conocer la formación del profesorado frente a la atención a la diversidad desde un punto de vista inclusivo.

La inclusión educativa se puede definir como una educación de calidad que trata al alumnado por igual, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos/as aquellos/as que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad.

La diversidad debe ser comprendida como un valor que aumenta y diversifica la metodología en el aula. Además, se debe interiorizar que la diversidad en el ámbito educativo es una riqueza y no un obstáculo. Por ello, una educación que atienda a la diversidad desde la inclusión educativa, será una educación que enriquezca los conocimientos que transmite en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es primordial que los centros educativos cuenten con una educación de calidad, en la que se trabaje desde la inclusión educativa, y a su vez, se atienda de manera adecuada a la diversidad que estos tienen. Para ello, el profesorado debe formarse, pues no se trata de la mera transmisión de conocimientos y contenidos, sino que se debe realizar esta transmisión de igual forma para todos y todas, y adecuando las metodologías y el currículo para llegar a todo el colectivo. Por ello, se ha realizado este diseño de investigación cualitativa, porque se quiere obtener datos de los/as docentes de educación primaria, con el fin de averiguar si los/as maestros/as están preparados/as para afrontar la diversidad del aula y de los centros educativos, además de si están capacitados para lograr una educación inclusiva.

4. Justificación.

Esta investigación se realiza con el fin de conocer el grado de formación que tienen las personas que se formaron en educación primaria, para atender a la diversidad que está presente en las aulas de los centros escolares, así como si están capacitados/as para ejercer su función docente en una educación inclusiva en los centros educativos. Además, se pretende determinar si el profesorado conoce lo que supone una educación de calidad y si la relaciona con la inclusión educativa.

Se ha elegido esta etapa de la educación, ya que el currículo de primaria se establece de carácter obligatorio. Además, se ha producido un cambio en los planes de formación inicial del profesorado de educación primaria con la implantación del Plan Bolonia, lo cual permite realizar una distinción entre los/as antiguos/as maestros/as formados/as antes del 2010 y posteriori. Así como, se considera que los/as profesores/as que imparten docencia en la educación primaria establecen vínculos con su alumnado, mayores que en otras etapas de la educación, puesto que es la etapa más larga, ya que ocupa 6 cursos, desde primero de primaria hasta sexto de primaria. Puesto que, el profesorado de educación primaria, al tener una formación de carácter generalista puede impartir clases a lo largo de toda esta etapa, por lo que coincidirá con el alumnado en varios cursos. También, cabe añadir, que en esta etapa de la educación, el profesorado tiene un sentido compartido de las metas. Ello implica, poder realizar una educación inclusiva y de calidad de una manera más accesible, puesto que el grupo a pesar de ser heterogéneo, se trata de un grupo con el que previamente se ha trabajado o que parte del profesorado ha trabajado, y teniendo un sentido compartido de las metas, será fácil trasladar los procedimientos, metodologías y currículos personalizados que tiene cada alumno/a del aula al resto del profesorado, dando consigo una educación de calidad.

Dado que ese es el tema central de esta investigación, la formación del profesorado para implementar una educación inclusiva, y por lo tanto de calidad, se considera oportuno delimitar el objeto de estudio en los maestros y las maestras de la educación primaria.

5. Marco teórico.

5.1. Educación inclusiva.

La educación inclusiva es una idea actual, ya que aparece en los años 90. Anteriormente, se conocía la educación segregada, la cual trataba al alumnado desde la homogeneidad, es decir, se crea una distinción entre géneros, por lo que los niños tenían un currículo diferente al de las niñas, entre otras características. Más tarde, a partir de los años 60, apareció la educación desde la integración, en ella los niños y niñas comparten el mismo currículo, pues se concibe desde la heterogeneidad con adaptaciones al alumnado con necesidad específicas o discapacidad.

Cabe añadir, que la educación dada hasta los años 60, es decir la educación segregada, se caracteriza por un modelo que defiende la homogeneidad del alumnado, sin aceptar las diferencias que se pueden dar entre los mismos, lo cual provoca una ruptura en grupos de toda una sociedad, dando lugar a la existencia de escuelas especiales, en las que acude el alumnado con necesidades especiales o con discapacidad, ya que precisaban una mayor atención y una intervención de especialistas.

Siguiendo con la evolución de la educación, se dio el modelo de integración, el cual pretende equiparar las diferencias del alumnado realizando adaptaciones curriculares, lo cual permite la heterogeneidad de los alumnos y alumnas con una educación igualitaria, salvo las diferencias que se producen con las adaptaciones para el alumnado con necesidades especiales o con discapacidad.

No obstante, la educación pretende ir más allá y da un paso al modelo de educación inclusiva. En una educación inclusiva la heterogeneidad del alumnado es una característica clave, ya que las diferencias se ven como un enriquecimiento, no como un obstáculo o problema como ocurría en los anteriores modelos, especialmente en la educación segregada. Algunas características a destacar según Ballard¹ son:

- *“No discrimina la discapacidad, la cultura y el género.*
- *Implica a todos los miembros de una comunidad educativa sin ningún tipo de excepción.*
- *Todos los estudiantes tienen el mismo derecho a acceder a un currículum claramente valioso a tiempo completo como miembros de un aula acorde con su edad.*

¹ Arnaiz Sánchez, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Educación en el 2000* (19).
<http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/inclusion.pdf>

- *Enfatización en la diversidad más que en la asimilación.*”

Algunas de estas características se pueden ver recogidas en el artículo 74 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación donde se manifiesta que: *“La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.”*

Además, otras características que se destacan de la educación inclusiva son el sentido de comunidad que se interpreta en este modelo, con respecto a los agentes implicados en la educación, tales como el profesorado, padres y madres, alumnado y agentes directivos del centro educativo. Todos los miembros de la comunidad educativa deben tener una participación activa en la toma de decisiones, así como en el apoyo de determinados aprendizajes y control de sus hijos/as por parte de los padres y madres del alumnado. También, como característica se resalta que el currículo es flexible, así como su evaluación, promoción y organización, pues es capaz de atender a la diversidad de intereses, capacidades, ritmos y necesidades de aprendizaje de cada alumno/a.

La educación inclusiva está basada en valores como la humanización, ya que favorece el máximo desarrollo de las propias capacidades de cada individuo, así como a desarrollar otras capacidades con la ayuda de la interacción en un grupo heterogéneo. Además, se trata de una educación basada en la justicia, pues se intenta dar a cada individuo lo que necesita. También, defiende la igualdad de oportunidades para todos y todas, sea cual sea su condición social, económica, cultural o sexual. Por lo tanto, está implantada en valores que no discriminan a las personas, ya que socializa a los individuos para evitar los riesgos de exclusión social.

La escuela inclusiva persigue una educación de calidad atendiendo las necesidades individuales del alumnado, busca el desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas y sociales. Asimismo, metodológicamente hablando, está centrada en las características del alumno/a, facilitando la diversificación de la enseñanza y dando consigo una personalización de las experiencias de aprendizajes comunes. Por tanto, se trabaja desde la multidisciplinariedad, ya que los/as profesionales se forman continuamente, actualizando sus técnicas, métodos, etc... de enseñanza, así como renuevan las herramientas para dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales.

La escuela inclusiva debe lograr el difícil equilibrio en el currículo entre dar respuesta a lo común y lo diverso en el aula, ofreciendo aprendizajes para todos y todas los/as estudiantes que aseguren la igualdad de oportunidades, pues se trata de una educación orientada al atendimento de la diversidad del alumnado.

Sin embargo, a pesar de identificar el modelo de educación inclusiva con la realidad educativa actual, todavía se considera un ideal por el que se lucha, ya que no se ha conseguido interiorizar en los centros educativos. Por ello, la escuela actual se identifica con el modelo integrador, siendo preciso un cambio en el sistema educativo para conseguir el ideal de esta, es decir, la educación inclusiva.

5.2. Papel del profesorado en una educación inclusiva.

El perfil del profesorado que persiga una educación inclusiva debe entender que la enseñanza y el aprendizaje del docente en la educación inclusiva está basada en valores², tales como:

- Valorar la diversidad del alumnado.
- Apoyar a todo el alumnado.
- Trabajar en equipo.
- Responsabilidad propia por la formación permanente.

Se debe entender que las diferencias entre el alumnado son un recurso y un valor educativo, no un obstáculo, así que se debe apoyar a todo el alumnado. La colaboración y el trabajo en equipo se trata de un enfoque esencial para todo el profesorado, puesto que una educación inclusiva requiere cooperación entre el equipo docente. Además, se destaca que la docencia es una actividad de aprendizaje, por lo que el profesorado debe tener responsabilidad por aprender a lo largo de su vida laboral, formándose continuamente con nuevas técnicas, metodologías, estrategias, etc...

El profesorado debe adecuar las necesidades educativas especiales en el aula, implementando diferentes opciones didácticas, para facilitar el aprendizaje de cada uno/a de acuerdo con sus características y necesidades, incluyendo a aquellos/as en situación de vulnerabilidad y con cualquier tipo de discapacidad. También, debe involucrar al alumnado en su propio aprendizaje, así como en el aprendizaje común de la propia aula, favoreciendo así la cooperación entre el alumnado.

² Stainback, S., Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: Un modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea S.A. 4ª edición.

Cabe añadir, que enseñar en un entorno heterogéneo con alumnado con necesidades muy diversas no es fácil, sino que se trata de una tarea complicada. Por ello, el profesorado de este tipo de enseñanza, educación inclusiva, debe ser innovador/a, buen/a comunicador/a, empático/a, asertivo/a, racional, participativo/a, etc... Debe tener habilidad para la resolución de conflictos, ya que al trabajar con un grupo heterogéneo y con alumnado con necesidades diversas o discapacidades surgirán conflictos que solucionar.

5.3. Atención a la diversidad.

Según aparece en el diccionario de la Real Academia Española³, la diversidad supone variedad, desemejanza, diferencia.

Las personas son seres que presentan diversidad, ya que cada individuo se define como ser único/a y diferente del resto. Por ello, en el ámbito educativo es vital la atención a esta diversidad, ya que cada alumno/a presenta diferentes características, experiencias, opiniones, ideas, expectativas, actitudes, etc... Lo cual se deriva en ritmos de aprendizaje, en diversidad de intereses, motivaciones, capacidades y habilidades, es decir, en un sinfín de diversidades que se deben interpretar y abordarlas de manera eficaz a través de la educación.

En la actualidad, la sociedad está inmersa en un continuo y acelerado cambio, debido en gran medida al avance de los conocimientos, el progreso tecnológico. Por ello, la diversidad es inevitable, ya que cada persona es innata y se caracteriza por tener necesidades diferentes al resto. De este planteamiento, surge la atención a la diversidad en la educación, pues existen diversos tipos de alumnos y alumnas, con diferentes capacidades, habilidades y ritmos de aprendizajes.

Se consideran alumnos/as con necesidades educativas específicas aquellos/as que cuentan con sobredotación intelectual o que cuentan con discapacidades, psíquicas, físicas o sensoriales. No obstante, a pesar de contar con estas características específicas se debe atender dicha diversidad desde un punto de vista inclusivo.

La atención a esta diversidad es responsabilidad del sistema educativo, así como el dar una respuesta eficaz y adecuada a dicha diversidad supone tener una educación de calidad. Esta diversidad se debe asumir en los centros escolares porque se trata de una realidad social incuestionable, pues la sociedad está compuesta por individuos de una gran diversidad social, ideológica, cultural, lingüística y religiosa. Por

³ Real Academia Española, edición 24. (2014). RAE. Madrid. <http://dle.rae.es/?id=E0b0PXH>

tanto, la educación no puede desarrollarse al margen de su contexto socio-cultural, además debe fomentar en todo momento las actitudes de respeto, así como el conocimiento de otros estilos de vida.

La diversidad debe entenderse como un valor que amplía y diversifica los principios metodológicos y didácticos en el aula, así como en la comunidad educativa, pues según Porras: *“Ser diverso es un valor”*⁴. Por ello, se tiene que interiorizar la diversidad en el ámbito educativo como una riqueza, y no como un obstáculo, pues una educación que atiende a la diversidad enriquece los conocimientos que se transmiten en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de fomentar valores.

5.4. La formación inicial del profesorado.

En cuanto a la formación inicial del profesorado, en primer término, se debe tener en cuenta que el currículum de una titulación no es algo rígido, sino que está conectado con el mundo, puesto que está influenciado por las condiciones sociales, políticas, económicas, etc. del territorio. Por ello, cualquier cambio que se produzca en algunos de los aspectos anteriormente nombrados, modificará consigo la formación inicial del profesorado.

También, se debe tener en cuenta que la formación inicial del profesorado es competencia de unas instituciones determinadas y se estructura de una forma concreta. Pues esta formación es competencia de las universidades, sin embargo estas a su vez dependen de la regulación del puesto de trabajo que elabora el Ministerio.⁵

Cabe añadir, que la formación del profesorado debe cumplir tres funciones⁶: En primer lugar, se forma y entrena a los futuros docentes con el fin de asegurar que se preparen en las cuestiones que posteriormente van a tener que realizar durante su vida profesional; en segundo lugar, se lleva un control de la certificación, asegurando así que todos/as los/as profesores/as certifican una formación concreta y que es necesaria para desempeñar su empleo; por último, el/la docente es una gente de cambio y un sistema de socialización y reproducción, es decir, que el profesorado tiene la tarea de desarrollar cambios y mejoras en el sistema educativo, no obstante, no debe olvidar garantizar que esos cambios y mejoras se reproduzcan en el sistema.

⁴ PORRAS, R. (1998): Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.

⁵ Martínez Bonafé, J. (1998): Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Madrid: Miño y Dávila.

⁶ Marcelo García, C. (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona

Teniendo en cuenta estas tres funciones fundamentales de la formación inicial, el siguiente paso es ver la construcción del currículum de la formación inicial del profesorado. Para ello hay que tener en cuenta el modelo de escuela, de enseñanza y de profesor/a, esto tiene que ver con el contexto anteriormente dicho, ya que dependiendo de factores sociales, económicos y políticos, la formación puede cambiar. Cabe añadir, que se pueden presentar tres modelos diferentes de currículum en la formación del profesorado, que definen como se organizan las titulaciones y que tiene una estrecha relación con la calidad de enseñanza que se ofrece en ellos, a continuación, se describen los modelos:

- Currículum integrado: Es el tipo de currículum en el que no hay asignaturas divididas claramente, sino que se plantean unos objetivos que se trabajan desde todos los campos. Es el modelo ideal porque presenta todo el conocimiento integrado, no obstante es muy difícil de poner en práctica, ya que necesita que se pongan de acuerdo todo el profesorado de las diferentes especialidades.
- Currículum colaborativo: Está entre el currículum integrado y la división total. El currículum se divide en cursos que están relacionados. Aunque hay una división, se integra en temas concretos. Es más fácil de llevar a cabo que el currículum integrado porque no requiere tanto acuerdo entre el profesorado.
- Currículum segmentado: Se estructura con una división muy fuerte. Los cursos están muy divididos y es el alumno el que tiene que hacer las conexiones por sí solo. Es el más común y el más fácil de llevar a cabo, ya que no requiere coordinación ninguna. Puede ser concurrente, cuando se van presentando tanto lo general como el contenido y lo pedagógico a la vez, o consecutivo, cuando sigue un orden y primero se enseñan lo especializado y luego lo pedagógico. El modelo consecutivo es el que se sigue por ejemplo para los profesores de secundaria, primero estudian una carrera sobre una especialidad y luego hacen un Máster sobre aspectos de educación.

Tras un análisis breve de las posibles formas de estructurar el currículum, cabe añadir que el modelo más deseable es el currículum integrado, aunque este requiera muchos esfuerzos por parte del profesorado, se considera el ideal para llevar a cabo una enseñanza eficaz, no obstante, este modelo no es el que se lleva a cabo, ya que dichos esfuerzos no son asumidos por el sistema educativo en sí, por lo que el modelo que se elabora y se lleva a cabo es el currículum segmentado. Este modelo ha sido uno

de los fallos a destacar del sistema educativo, pues desde la educación primaria el currículum se divide en diversas asignaturas, dando a parecer que ninguna tiene relación con las demás, esto conlleva a una confusión en el alumnado que dificulta el hacer relaciones entre las asignaturas y entender que el conocimiento en realidad no está tan dividido. Sin embargo, se debe tener en cuenta que si el profesorado se forma en un modelo de currículum segmentado no se facilita conseguir en la escuela un currículum integrado.

Se ha de tener en cuenta el cambio producido en 2010 con el Plan Bolonia⁷, dejando atrás los antiguos magisterios y dando a paso a los nuevos Grados de educación primaria. Este cambio ha supuesto añadir un año de estudio para los/as profesores de primaria e infantil, ya que anteriormente la carrera constaba de 3 años y ahora consta de 4 años. Esto en principio debe suponer una mejora, ya que se amplía el tiempo de estudio y se entiende que se ha revisado los planes de estudios y se ha podido aprovechar para implementar mejoras. Puesto que se plantea que el profesorado adquiera nuevas herramientas para la mejora del sistema educativo, así como también adquiera no sólo conocimientos teóricos, sino que además aprenda habilidades y capacidades generales y específicas que le permitan ejercer su profesión adecuadamente. También, cabe añadir que la nueva forma de enseñanza establecida por el Plan Bolonia permite al estudiante una forma de estudio más autónoma, reflexiva y multidisciplinar, cooperativa y mucho más práctica, ya que tiene como objetivo formar a profesionales críticos, creativos e independientes.

Por tanto, la formación adquiere un nuevo carácter que incorpora preparación específica en algunos aspectos para atender a las nuevas demandas, además los grados han supuesto nuevas metodologías que suponen una mayor cooperación y que inciden en un método de trabajo activo. Sin embargo, en las aulas actualmente se percibe que estos cambios no están del todo afianzados por la falta de recursos que tienen las universidades.

A continuación, se describen los planes de estudio sobre la formación del profesorado, tanto el grado como la titulación:

La formación del profesorado de educación primaria consta de 4 años en la Facultad de educación, en el Grado de Educación Primaria. Según el plan de estudios de la Universidad de La Laguna el Grado en Educación Primaria⁸ cuenta de un total de 240 créditos, de los cuales 60 son de formación básica, 100 son de formación obligatoria, siendo el resto los créditos pertenecientes a los dos practicum que se

⁷ BOE (2007), Ministerio de educación y ciencia, nº 260,
<https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

⁸ Facultad de Educación: *Plan de estudios del grado de Educación Primaria*. (2010). ULL.
<http://file:///C:/Users/Patri/Downloads/Plan%20docente%20Primaria.pdf>

realizan a lo largo de la carrera y el trabajo de fin de grado, así como las optativas del propio grado.⁹

En cuanto a los contenidos de formación del grado en educación primaria en la Universidad de La Laguna, varían según las guías docentes de cada asignatura, no obstante existen unas competencias generales del propio grado, que a continuación se destacan:

1. *“Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.*
2. *Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.*
3. *Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.*
4. *Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.*
5. *Educar para la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.*
6. *Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.*
7. *Trabajar con los distintos sectores de la comunidad educativa y colaborar con los agentes del entorno social. Asumir la dimensión educadora y de servicio público de la función docente y fomentar la educación democrática para la ciudadanía activa.”*

⁹ BOE (2011), Universidades, nº 96, <http://www.boe.es/boe/dias/2011/04/22/pdfs/BOE-A-2011-7252.pdf>

8. *Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones educativas públicas y privadas.*
9. *Asumir la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.*
10. *Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.*
11. *Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.*
12. *Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer y aplicar modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.”¹⁰*

No obstante, cabe añadir que este plan de estudio anteriormente descrito está implantando desde el 2010 con la llegada del plan Bolonia. Sin embargo, anteriormente se contaba con la titulación Maestro-Especialidad de Educación Primaria, la cual estaba dividida en 3 años o cursos, con una carga de 207 créditos en totales, divididos en 61 créditos en primero y segundo, con un aumento en tercero, con 85 créditos. Su objetivo general era: Formar maestros generalistas que se encarguen de la educación integral del niño/a desde los seis años hasta los doce años.¹¹

Según el plan de estudios de esta titulación, se contaba con asignaturas que formaban para la integración social, tales como: Bases pedagógicas de la educación especial, Innovación y desarrollo profesional, Interacción en el aula y Sistemas alternativos de comunicación para sordos: Comunicación bimodal. Al contrario, el plan de estudio actual, centra este tipo de asignaturas en una mención a la atención a la diversidad, que el alumno de cuarto curso elige o no como optativa, ya que cuenta con otro tipo de menciones, como: Lengua extranjera, Educación musical, Educación física y mención en Innovación e Investigación curricular.

¹⁰ Facultad de Educación: *Objetivos y competencias*. Ull.es.

http://www.ull.es/view/centros/educacion/Objetivos_y_competencias_1/es

¹¹ Facultad de Educación: Plan de estudios del magisterio (1993). ULL

<http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/wull/titulaciones/maestro/mprimaria.pdf>

5.5. La formación permanente del profesorado.

La formación permanente del profesorado comienza tras finalizar la formación inicial, ya que este tipo de formación consiste en la actualización de conocimientos que debe realizar todo profesional de la educación a lo largo de su vida como docente. Pues ello, minimiza las carencias de la formación inicial, así como contribuye a la mejora de la labor que desempeñan y a la calidad de educación que ofrecen como docentes.

Este tipo de formación está respaldada por los centros educativos y por las Administraciones e instituciones educativas, mediante cursos de formación para los/as docentes. Cabe añadir, que la formación permanente es un derecho y una obligación de los/as profesionales de la educación, que se encuentra recogido en la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación, concretamente en el artículo 102, dentro del título III, y que no ha sufrido cambios en las últimas actualizaciones con la implantación de la LOMCE.

“1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.

2. Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.

3. Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación.

4. El Ministerio de Educación y Ciencia podrá ofrecer programas de formación permanente de carácter estatal, dirigidos a profesores de todas las enseñanzas

reguladas en la presente Ley y establecer, a tal efecto, los convenios oportunos con las instituciones correspondientes.”¹²

Este tipo de formación es imprescindible para alcanzar una educación de calidad, ya que el profesorado se enfrenta a una diversidad en un continuo cambio, por lo que se considera obligatorio y de responsabilidad propia renovar conocimientos que mejoren las metodologías, técnicas, estrategias, etc... de enseñanza y aprendizaje. Ello facilita lograr una educación inclusiva en los centros educativos, pues una escuela donde el profesorado se encuentre inmerso en una formación permanente y por voluntad propia, contribuye a conseguir una educación de calidad que conlleve a una educación inclusiva.

6. Objetivos.

La investigación de carácter cualitativa que se pretende llevar a cabo, tiene como principal objetivo conocer la formación del profesorado frente a la atención a la diversidad. Por ello, de dicho objetivo principal aparecen algunos objetivos específicos:

-Objetivo 1: Valorar el grado de formación del profesorado para ejercer una educación inclusiva.

-Objetivo 2: Conocer el nivel de formación del profesorado para lograr una educación inclusiva.

-Objetivo 3: Conocer el grado de formación que obtiene el profesorado para la atención a la diversidad.

7. Metodología o planificación de estudio.

7.1 Descripción del diseño de investigación.

Esta investigación será llevada a cabo para obtener información sobre el nivel de formación del profesorado en la isla de Tenerife, concretamente el profesorado de

¹² BOE, (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899&tn=1&p=20150729&vd=#a102>

educación primaria, es decir, la formación de maestros y maestras que imparten docencia en centros de educación primaria.

Los objetivos principales de esta investigación son los anteriormente nombrados en el apartado de objetivos, dichos objetivos derivan de las hipótesis de investigación previamente planteadas sobre la formación del profesorado de educación primaria, las cuales se destacan a continuación:

- Hipótesis 1: El profesorado no está formado correctamente para realizar una educación inclusiva.
- Hipótesis 2: El profesorado recién graduado se encuentra mejor preparado para realizar una educación inclusiva.

Las hipótesis anteriores son suposiciones fundamentadas con cierta carga de subjetividad, ya que la imaginación sociológica y la intuición están siempre presentes, sin embargo, también tienen cierto grado de objetividad, puesto que han surgido tras el análisis de los planes de formación del profesorado anteriores y actuales, desde los 90 hasta la implantación del Plan Bolonio en 2010.

El objeto de estudio por tanto serán los/as maestros y maestras que imparten docencia en los centros de educación primaria. El método de esta investigación será el método cualitativo, ya que se tiene especial interés en los aspectos simbólicos y subjetivos que constituyen la opinión y el comportamiento desde el punto de vista del objeto de estudio, en este caso los/as maestros/as.

Para la recogida de información o datos se ha estimado oportuno la realización de una entrevista estructurada con preguntas cerradas y, en algunos casos, abiertas, en las que el objeto de estudio pueda responder libremente, pero dentro de unos parámetros previamente establecidos, pues de este modo se garantiza la fiabilidad de la investigación.

7.2. Selección de la muestra.

Un aspecto importante en la elaboración de una investigación por cuestionario, es identificar y definir de manera adecuada y precisa la población u objeto de estudio. En esta investigación, cabe destacar que el objeto de estudio o población será el profesorado que imparte docencia en la educación primaria, se llevará a cabo con un método de muestreo estratificado¹³, puesto que se pretende mejorar las estimaciones

¹³Azorín Poch, F. & Sánchez-Crespo, J. (1986). *Métodos y aplicaciones del muestreo*. Madrid: Alianza Editorial.

mediante el agrupamiento del profesorado con características similares. Por tanto, se dividirá la población u objeto de estudio en subpoblaciones o estratos, para posteriormente realizar una selección aleatoria.

Cabe añadir, que el profesorado no se ha formado al mismo tiempo, por lo que su formación no ha sido la misma, ya que se han producido cambios en los planes de formación. Esto produce una distinción entre el objeto de estudio. Esta distinción es la que provoca realizar este tipo de muestreo, pues se requiere realizar subpoblaciones para verificar o no las hipótesis descritas en el apartado anterior. Además, se considera oportuno utilizar este método de muestreo, porque al realizar subpoblaciones del objeto de estudio se puede mejorar la precisión de los estimadores globales. Por ello, los estratos o subpoblaciones deberán ser construidos por unidades homogéneas, ya que ello permite seleccionar una cantidad mínima de unidades en cada estrato.

Los estratos o subpoblaciones que se han construido para esta muestra **son los años de experiencia del profesorado**, pues de esta forma se puede conocer si la experiencia facilita la implantación de una educación inclusiva o si el profesorado recién graduado puede afrontar de mejor manera la atención a la diversidad, así como lograr los objetivos marcados y verificar o disentir las hipótesis planteadas.

Esta estratificación en el muestreo viene motivada por el requerimiento de estimaciones en cuanto a ciertas características que el objeto de estudio, en este caso el profesorado, tiene.

Por tanto, la muestra quedaría de la siguiente manera estratificada:

- Profesorado recién graduado.
- Profesorado con más de 8 años de experiencia.
- Profesorado con más de 16 años de experiencia.

Se entiende que el profesorado recién graduado no tiene la misma experiencia que el profesorado con 8 ó 16 años de experiencia, además ha obtenido una formación distinta, pues tras la implantación del Plan Bolonia en 2010 se dejan atrás los antiguos magisterios para continuar con los grados en educación primaria. Por tanto, se produce una distinción entre el objeto de estudio homogéneo, que es el profesorado, derivando con ello una estratificación de la muestra.

Para cada estrato se utilizará una afijación de la muestra uniforme, pues se considera equitativo asignar el mismo número de unidades muestrales a cada estrato. Cabe destacar, que este tipo de afijación favorece a los estratos de menor tamaño, pero perjudica a los de mayor tamaño, en cuanto a precisión. No obstante, se considera necesario realizar la afijación de la muestra de manera uniforme, pues de este modo la muestra será justa y efectiva.

El tamaño de la muestra en total será de 93 maestros y maestras, pues el cálculo para determinar el tamaño de la muestra así lo determina, teniendo en cuenta que se ha fijado un margen de error del 10% y un nivel de confianza de la muestra de un 95%, así como también, tras una determinación intuitiva del número de maestros y maestras que imparten docencia en la educación primaria en Tenerife. Esta determinación se ha llevado a cabo tras el recuento de centros educativos, tanto privados como públicos, que imparten educación primaria en Tenerife. En el año escolar 2015/16 existen 208 centros educativos que realizan la educación primaria¹⁴, se ha acordado 12 maestros/as por centro, lo que hace un total de 2.496 maestros/as que imparten docencia en estos centros educativos. Esta determinación se ha realizado por instinto, debido a la realización de varias búsquedas sin éxito sobre el número exacto o aproximado de profesorado que imparte docencia en centros de educación primaria en Tenerife.

En cuanto al número de unidades para cada estrato se determina que siendo el número total de la muestra 93 maestros y maestras, y queriendo llevar a cabo una investigación donde el número de estratos sea igualatorio, se ha realizado una división entre los 3 estratos establecidos y el número total de la muestra, dando como resultado 31 unidades por cada estrato. Es decir, se ha de realizar las entrevistas a 31 maestros/as con 16 años de experiencia, a 31 maestros/as con 8 años de experiencia y a 31 maestros/as recién graduados/as.

7.3. Instrumento de investigación.

En cuanto al instrumento a utilizar en la presente investigación, se utilizará una encuesta, concretamente una entrevista estructurada. Se considera oportuno este tipo de entrevista con cuestionario estandarizado, ya que a todos/as los/as entrevistados/as se les hacen las mismas preguntas de investigación, con la misma formulación y siguiendo el mismo orden. Por tanto, el estímulo que se produce es igual para todos/as.

Además, este tipo de entrevista permite al entrevistado/a un grado menor de espontaneidad, pues tiene que responder a preguntas previamente establecidas en el cuestionario de la entrevista, así como escoger entre las alternativas propuestas en algunas preguntas.

¹⁴ La Consejería de Educación y Universidades. (2015). *Gobierno de Canarias*. <http://www.gobiernodecanarias.org/opencvmsweb/export/sites/educacion/web/centros/escolarizacion-no-universitaria/galerias/descargas/escolarizacion/publicacion.pdf>

La entrevista estructurada permite comparar respuestas dadas, entre todo el objeto de estudio, a la misma pregunta, y de este modo poder cuantificar los resultados. Por ello, se considera el método más fiable y utilizado, ya que una entrevista es, como destaca Scheuch: *una relación social muy poco común y una forma muy especial y en cierto modo no natural, de comunicación, que es susceptible de aprendizaje*¹⁵. Cabe añadir, que el/la entrevistador/a debe evitar formular juicios de valor, ya que de este modo no ejercerá influencia en las respuestas del entrevistado/a.

Cabe añadir, que esta entrevista estructurada tendrá en su mayoría preguntas cerradas, pero en algunos casos donde se requiera la obtención de información puntual se utilizarán preguntas abiertas. En cuanto a las preguntas cerradas, se destaca que las respuestas serán con alternativas dicotómicas, con el fin de clasificar a la población en torno a su opinión, actitud o comportamiento, mientras que las respuestas de elección múltiple se utilizarán para cuantificar la opinión, actitud o comportamiento del objeto de estudio en escalas.

7.4. Preguntas de investigación.

Formación inicial:

- ¿En su formación inicial, su oferta educativa tenía aspectos relacionados con la atención a la diversidad? [VARIABLE DICOTÓMICA]
- ¿La formación inicial que obtuvo le ha aportado todos los contenidos necesarios para su intervención y acción docente? [VARIABLE DICOTÓMICA], en caso de respuesta negativa, ¿Por qué? [PREGUNTA ABIERTA]
- ¿Al finalizar su formación inicial, se veía capacitado/a para atender a la diversidad que se presenta un aula? [VARIABLE DICOTÓMICA], en caso de respuesta negativa, ¿Por qué? [PREGUNTA ABIERTA]

Formación permanente:

¹⁵ Scheuch, Erwin K. (1973): "La entrevista en la investigación social", p. 166-229, en René König, *Tratado de sociología empírica*, Madrid, Tecnos.

- ¿Qué valoración se merece la formación permanente del profesorado? [VARIABLE MÚLTIPLE]:
Escala numérica: 1 al 10
- ¿Considera que es fundamental la formación permanente para conseguir una educación de calidad? [VARIABLE DICOTÓMICA], ¿Por qué? [PREGUNTA ABIERTA]
- ¿Considera a la propia práctica como formación permanente del profesorado? [VARIABLE DICOTÓMICA]
- ¿Actualmente se encuentra cursando algún tipo de formación permanente? [VARIABLE DICOTÓMICA], en el caso de respuesta afirmativa, ¿Cuál? [PREGUNTA ABIERTA]

Educación inclusiva:

- ¿Qué considera como una educación de calidad? [VARIABLE MÚLTIPLE]
- ¿Considera la educación inclusiva como una educación de calidad? [VARIABLE DICOTÓMICA]
- ¿Cree que la inclusión educativa está implantada en las aulas de los centros escolares? [VARIABLE MÚLTIPLE]
- ¿Se ve capacitado/a para la realización de una educación inclusiva en un aula? [VARIABLE DICOTÓMICA]
- ¿Ha trabajado en grupos homogéneos desde un enfoque inclusivo? [VARIABLE DICOTÓMICA], en caso de respuesta positiva: ¿Se desenvuelve de manera adecuada o le resulta difícil?; en caso de respuesta negativa: ¿Por qué?

8. Análisis de resultados.

8.1. Procedimiento para analizar los datos.

Para la realización del análisis de los datos se debe seguir un procedimiento detallado, en el que no se debe saltar ningún paso, pues la investigación perdería su efectividad.

El primer paso a realizar tras el proceso de recogida de información o de datos, en este caso después de haber realizado las entrevistas, es transcribir y ordenar la información. Una vez organizada la información, se procede a la reducción de datos. Esta fase del procedimiento se divide en varias actividades: En primer lugar, se realiza una separación de unidades, para posteriormente identificarlas y clasificarlas en elementos, es decir, para proceder a la categorización y codificación.

La codificación consiste en agrupar la información obtenida en categorías que concentran ideas, conceptos o temas similares que la muestra ha transmitido. Cabe añadir, que las categorías son códigos con los que se codifica la información obtenida con etiquetas, que permiten asignar unidades de significado a la propia información. Además, estos códigos ayudan al análisis de los resultados de la investigación, ya que cuando el número de la muestra es elevado se complica la realización del análisis sin dicha codificación. En segundo lugar, se realiza una síntesis y un agrupamiento, derivando con ello a una creación de metacategorías y obteniendo datos estadísticos, que se utilizarán en la siguiente fase del procedimiento.

Tras la obtención de estadísticos, se lleva a cabo la disposición y transformación de los datos, en esta fase se elaboran tablas numéricas, gráficos, matrices, modelos, ... Para después, proceder a la transformación de los mismos, dando una expresión de los datos en otro lenguaje más textual, en los que se describe e interpreta los datos numéricos. Esta fase permite al investigador la comprensión e interpretación de los datos, pues dispone de una organización de los datos de forma gráfica y textual, la cual facilita la elaboración de las conclusiones sobre los datos obtenidos.

8.2. Interpretación de los datos.

Para la interpretación de los datos obtenidos tras el análisis de los resultados, se debe revisar si las hipótesis planteadas antes de llevar a cabo la investigación y el análisis de los datos obtenidos, confirman o no dichas hipótesis. Para ello, dependerá de si los resultados son positivos o negativos en cuanto a estas, en el caso de que los

resultados sean positivos y confirmen las hipótesis, se permite la verificación de estas. Por lo que es conveniente relacionar los resultados obtenidos con los logrados en otros estudios sobre el mismo problema de investigación. Sin embargo, en el caso de que los resultados sean negativos, y las hipótesis no sean confirmadas, no se podrán verificar, pero se debe aceptar los resultados como tales, ya que tendrán un significado y valor.

Por lo tanto, tras la verificación o no de las hipótesis planteadas al comienzo de la investigación, se sigue con otro tipo de interpretación de los datos que complementa la verificación o no de las hipótesis, en esta investigación, se cree que es posible utilizar procedimientos analíticos generales, ya que comprenden una serie de estrategias, como por ejemplo, la inducción analítica, así como las comparaciones constantes, las cuales permiten la elaboración de la teoría y la conclusión de la propia investigación.

9. Referencia bibliográfica.

- Antonia Casanova, M., Rodríguez, H. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. La muralla S.A.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea S.A.
- Stainback, S., Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: Un modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea S.A. 4ª edición.
- Alguacil Gómez, J. (2011). *Cómo se hace un trabajo de investigación*. Catarata.
- Scheuch, Erwin K. (1973): "La entrevista en la investigación social", p. 166-229, en René König, *Tratado de sociología empírica*, Madrid, Tecnos.
- Arnaiz Sánchez, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Educación en el 2000* (19). <http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/inclusion.pdf>
- Real Academia Española, edición 24. (2014). RAE. Madrid. <http://dle.rae.es/?id=E0b0PXH>
- PORRAS, R. (1998): Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
- Martínez Bonafé, J. (1998): Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Madrid: Miño y Dávila.
- Marcelo García, C. (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona.
- BOE (2007), Ministerio de educación y ciencia, nº 260, <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Facultad de Educación: *Plan de estudios del grado de Educación Primaria*. (2010). ULL. <http://file:///C:/Users/Patri/Downloads/Plan%20docente%20Primaria.pdf>
- BOE (2011), Universidades, nº 96, <http://www.boe.es/boe/dias/2011/04/22/pdfs/BOE-A-2011-7252.pdf>
- Facultad de Educación: *Objetivos y competencias*. Ull.es. http://www.ull.es/view/centros/educacion/Objetivos_y_competencias_1/es
- Facultad de Educación: *Plan de estudios del magisterio* (1993). ULL <http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/wull/titulaciones/maestro/mprimaria.pdf>

BOE, (2006) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899&tn=1&p=20150729&vd=#a102>

Azorín Poch, F. & Sánchez-Crespo, J. (1986). *Métodos y aplicaciones del muestreo*. Madrid: Alianza Editorial.

La Consejería de Educación y Universidades. (2015). *Gobierno de Canarias*.
<http://www.gobiernodecanarias.org/opencmsweb/export/sites/educacion/web/centros/escolarizacion-no-universitaria/galerias/descargas/escolarizacion/publicacion.pdf>