

# Psicologia em Pesquisa

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>

## **Preocupações do professor sobre a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula de educação regular**

**Teachers' concerns about the inclusion of students with disabilities in regular education classrooms.**

**Preocupaciones del profesorado sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en aulas ordinárias**

Lena Pla-Viana<sup>1</sup> & M. Isabel Villaescusa Alejo<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Escuela de Doctorado Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir / CEFIRE (Centro de Formación, Innovación y Recursos para el profesorado) Específico de Educación Inclusiva. *Email:* lena.pla.viana@mail.ucv.es *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-4036-6034>.

<sup>2</sup>CEFIRE (Centro de Formación, Innovación y Recursos para el profesorado) Específico de Educación Inclusiva. *Email:* mabelvillaescusa@gmail.com *ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-8491-7083>

## RESUMO

O objetivo principal deste estudo é o de conhecer as preocupações dos professores em diferentes etapas da educação, no caso de alunos com deficiência serem colocados em suas salas de aula. Participaram deste estudo, 400 professores. A informação foi recolhida através de um questionário ad hoc baseado na escala Concern on Inclusive Education Scale (CIE), estendido e adaptado ao contexto espanhol. Os resultados mostram as principais preocupações dos professores da Comunidade Valenciana e apontam a necessidade de aprofundar este tema, a fim de projetar uma formação específica que ajude os professores a lidar com as preocupações que enfrentam em seu trabalho de ensino

## PALAVRAS-CHAVE:

Preocupações dos professores; Inclusão Educacional; Alunos com Deficiência; Sala de Aula de Educação Regular.

## ABSTRACT

The main objective of this study is to know the concerns of teachers at different levels of education, in the event that students with disabilities were placed in their classrooms. 400 teachers participated. The information was collected through an ad hoc questionnaire based on the "Concern about Inclusive Education Scale" (CIE), extended and adapted to the Spanish context. The results show the main concerns of teachers in the Valencian Community and suggest the need to study this subject in greater depth in order to design specific training that helps teachers to deal with the concerns they face in their work.

## KEYWORDS:

Teachers' Concerns; Educational Inclusion; Disabled Students; Regular Education Classroom.

## RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo principal conocer las preocupaciones de los profesores de los diferentes niveles educativos, en el caso de que alumnos con discapacidad fueran escolarizados en sus aulas. Se ha contado con la participación de 400 profesores. La información se ha recogido a través de un cuestionario elaborado ad hoc basándonos en la escala "Concern about Inclusive Education Scale" (CIE), ampliándola y adaptándola al contexto español. Los resultados muestran las principales preocupaciones de los profesores de la Comunidad Valenciana y apuntan a la necesidad de profundizar en este tema para poder diseñar una formación específica que ayude a los profesores a hacer frente a las inquietudes con las que se enfrentan en su labor docente.

## PALABRAS CLAVE:

Preocupaciones de Los Profesores; Inclusión Educativa; Alumnos con Discapacidad; Aula de Educación Regular.

### Informações do Artigo:

Lena Pla-Viana

lena.pla.viana@mail.ucv.es

Recebido em: 17/08/2019

Aceito em: 17/02/2020

Desde la última década del siglo XX se ha ido produciendo un cambio cualitativo en la concepción de la educación gracias a los acuerdos y reflexiones que se han ido promoviendo en el seno de numerosos tratados y textos internacionales. Valgan como ejemplos: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: Atendiendo Necesidades Básicas de Jotmien en 1990; la Conferencia Mundial sobre NEE de Salamanca en 1994; el Foro Mundial sobre Educación de Dakar en 2000; la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006, que ratificó España en 2008; la Conferencia Internacional de Educación de Ginebra en 2008; la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia de Moscú en 2010; la Conferencia Mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible en 2014; la Declaración Incheon, Corea: Educación 2030 en 2015 y en este último año, el Plan de Acción para la

implementación de la Agenda 2030 en 2018.

Podríamos afirmar que todos reconocen que la Educación Inclusiva es la mejor manera de ofrecer una educación para todos, y es el modelo hacia el que deben dirigirse todos los sistemas educativos. La educación inclusiva ha sido reconocida como “la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación” (ACNUDH, 2013, p.3).

En estos momentos, la comunidad educativa internacional ha asumido el Marco de Acción Educación 2030 para avanzar hacia el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 y sus metas. El ODS 4 “exhorta a los países a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. (UNESCO, 2017, p.12). El Marco hace hincapié en la inclusión y equidad como fundamentos de una educación de calidad e incide en la necesidad de suprimir todas las formas de exclusión y marginación, poniendo el foco en las desigualdades que existen en el acceso, participación y aprendizaje de todos los estudiantes.

Estas desigualdades se acentúan en los grupos más vulnerables, los que tradicionalmente han sido más marginados y excluidos, entre los que se encuentran las personas con discapacidad. Y a pesar de que ha habido avances en las políticas educativas para mejorar sus oportunidades educativas, sobre todo en los países más desarrollados, lo cierto es que todavía no se ha conseguido garantizar su derecho a una educación de calidad. Según la OMS y el Banco Mundial (2011) “los niños con discapacidad tienen menos probabilidades que sus homólogos no discapacitados de ingresar en la escuela, permanecer en ella y superar los cursos sucesivos” (OMS & Banco Nacional, 2011, p.27).

En nuestro país han sido numerosos los esfuerzos, en cuanto a políticas educativas, para mejorar la calidad de vida y el acceso a una educación equitativa de las personas con discapacidad. Si hacemos un recorrido legislativo, “en los últimos cuarenta años, se ha llevado a cabo en España un proceso que ha ido desde la educación especial hasta la integración, y posteriormente hacia la inclusión en la todavía estamos trabajando ahora” (García, 2017, p.262). Si nos remontamos a la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE) vemos que ya contemplaba la escolarización del

alumnado con discapacidad en centros ordinarios, aunque fue la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) la que estableció dicha escolarización como norma (siempre que fuese posible). Desde entonces, tanto la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) como la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) se han esmerado por dar un paso más allá de la mera integración y avanzar hacia una verdadera inclusión de este alumnado en los entornos ordinarios. Podríamos decir que en estos momentos estamos inmersos en ese camino, aunque como indica Casanova, nos falta un poco más de compromiso y preparación:

La educación inclusiva no se da espontáneamente por el hecho de que el niño tenga acceso abierto a la escuela ordinaria, sino que esa accesibilidad debe dirigirse al aprendizaje en plenitud de derechos y de igualdad de oportunidades con el resto de sus compañeros. Y para lograrlo, todavía nos falta compromiso generalizado y preparación en el conjunto del sistema educativo (Casanova, 2011, p.18).

Tampoco podemos olvidar otro tipo de carencias, ya que, como indica Suriá (2012) a pesar del cambio en las políticas educativas, la percepción del profesorado es que continúan “existiendo en la mayoría de los centros carencias en cuanto a recursos y herramientas adecuados para una serie de adaptaciones que precisan los alumnos que presentan esta problemática” (p.97).

Este cambio en las políticas educativas ha traído consigo también cambios importantes en los roles y responsabilidades del profesorado (Chiner, 2011), a quien se le ha exigido y exige una serie de competencias para hacer frente a la diversidad de alumnado que existe actualmente en las aulas. Estas nuevas competencias no siempre fueron adquiridas en su formación inicial, y a pesar de que la formación permanente intenta suplir este vacío, no resulta suficiente, siendo necesario otro tipo de cambios estructurales que van más allá de la mera formación.

No cabe duda entonces, que, ante este nuevo escenario, el profesorado adquiere un papel relevante en el proceso de inclusión de cualquier alumno o alumna, y frente a esta responsabilidad siente inquietud y preocupación por su posible falta de conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para tratar con

alumnado con discapacidad en su aula. En el estudio que a continuación presentamos, pretendemos averiguar cuál es la naturaleza de dichas preocupaciones, así como con qué intensidad son percibidas por parte del profesorado.

El estudio tiene como objetivo principal conocer las preocupaciones del profesorado de la Comunidad Valenciana respecto a la inclusión de alumnado con discapacidad en su aula. Las preocupaciones se analizan en función de diferentes variables: edad, el sexo, la experiencia docente, la etapa educativa que imparte, la titularidad del centro (público, privado o concertado) y por haber tenido o no alumnado con discapacidad en el aula. Además, como objetivo secundario, se pretende analizar las necesidades que se derivan de dichas preocupaciones para orientar la formación del profesorado.

## Método

### Participantes

En el estudio participaron 400 profesionales del ámbito de la educación no universitaria en centros educativos de la Comunidad Valenciana. La edad media de la muestra fue de 43,88 (Desviación Típica=9,30), mientras que la media de años de experiencia laboral fue de 16,75 (DT=9,16). El 14,4% son hombres mientras que el 85,6% son mujeres.

Según el tipo de centro la distribución porcentual es la siguiente: 83,8% pertenecía a centros públicos, el 15,9% a centros concertados y solo el 0,2% a centros privados.

Según la especialidad durante el curso 2018-2019, la distribución porcentual fue la siguiente: el 47,5% eran maestros de educación primaria o infantil, el 25,6% profesorado de secundaria, el 17,9% especialistas de apoyo, el 7,5% orientadores y el 1,5% profesorado de formación profesional.

Respecto a si han trabajado con alumnado con discapacidad el 94% de la muestra si había trabajado con este tipo de alumnado, mientras que el 6% no había trabajado con dicho tipo de alumnado.

## Instrumento

Como instrumento para recabar la información utilizamos la “Escala para la evaluación de las preocupaciones del profesorado sobre la inclusión de alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias”. Esta escala se elaboró “*ad hoc*” para el estudio basándonos y adaptando al contexto español la “Escala para la evaluación de las preocupaciones del profesorado sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en aulas ordinarias” (*Concern about Inclusive Education Scale*) de Sharma & Desai (2002). Este instrumento ya ha sido utilizado en estudios de ámbito internacional, así como en nuestro país siendo también adaptado a nuestro contexto. Véase Izuzquiza, Echeita, & Simón (2015).

El instrumento constaba de dos partes: La primera recababa datos sociodemográficos del profesorado y la segunda recogía preocupaciones del profesorado a través de 25 ítems. Para valorar la intensidad de dichas preocupaciones o inquietudes se utilizó una escala Likert de cuatro puntos (1= Nada, 2= Poco, 3= Bastante y 4= Mucho).

Los 25 ítems fueron los siguientes:

### Tabla 1.

Escala para la evaluación de las preocupaciones del profesorado sobre la inclusión de alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias

Ítem	Descripción
1	Me preocupa no tener tiempo suficiente para programar actividades adecuadas para el alumnado con discapacidad.
2	Me preocupa no saber gestionar la convivencia en mi aula si se incorpora un/a alumno/a con discapacidad.
3	Me preocupa no tener los conocimientos ni las habilidades necesarias para enseñar a alumnado con discapacidad.
4	Me preocupa tener que hacer papeleo adicional.
5	Me preocupa que los/as estudiantes con discapacidad sean rechazados por el resto de la clase.
6	Me preocupa que las familias de mis alumnos/as rechacen que sus hijos estén en la misma aula con niños con discapacidad.

- 7 Me preocupa que no haya suficiente personal de apoyo (Maestros de Audición y Lenguaje, Maestros de Pedagogía Terapéutica, Educadores/as de educación especial...) disponible en el centro.
- 8 Me preocupa que mi carga de trabajo aumente.
- 9 Me preocupa que las barreras arquitectónicas de mi aula/centro el acceso y participación del alumnado en las actividades.
- 10 Me preocupa no tener en el aula recursos adaptados y productos de apoyo.
- 11 Me preocupa no saber adaptar los materiales didácticos y las actividades apropiados para el alumnado con capacidades diferentes.
- 12 Me preocupa que el rendimiento académico del alumnado sin discapacidad disminuya.
- 13 Me preocupa no poder prestar la misma atención a todos los estudiantes de mi grupo.
- 14 Me preocupa no saber atender al alumnado que no tiene habilidades adecuadas de autonomía y autocuidado.
- 15 Me preocupa que aumente mi nivel de ansiedad y estrés.
- 16 Me preocupa no saber qué metodologías son más adecuadas para enseñar al alumnado con discapacidad junto con el resto de alumnado.
- 17 Me preocupa tener que emplear mucho tiempo en documentarme y formarme sobre las discapacidades.
- 18 Me preocupa que la orientación de expertos sea insuficiente para poder hacer frente a este nuevo escenario.
- 19 Me preocupa que la administración no oferte suficiente formación que dé respuesta a mis necesidades para trabajar con alumnado con discapacidad.
- 20 Me preocupa que el alumnado con discapacidad no pueda participar en las actividades de equipo (tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo, etc.)
- 21 Me preocupa no saber comunicarme bien con los/as alumnos con discapacidad.
- 22 Me preocupa no saber identificar correctamente las potencialidades de aprendizaje de los/as alumnos/as con discapacidad.
- 23 Me preocupa que el alumnado con discapacidad no se sienta acogido y reconocido en mi aula y, como consecuencia, que sufra y lo pase mal.
- 24 Me preocupa no saber orientar al alumnado con discapacidad y a sus familias para su inclusión académica y profesional.

- 
- 25 Me preocupa que, si me especializo o me formo en la atención al alumnado con discapacidad, repercute en una distribución no equitativa en cursos posteriores (que me asignen más a mí que a otros compañeros/as)
- 

## **Procedimiento**

La escala se dispuso para su cumplimentación a través de la herramienta on-line de Google Formularios (aplicación gratuita que genera una base de datos con las respuestas) y se difundió entre el profesorado que en esos momentos estaba realizando algún curso de formación en el CEFIRE (Centro de Formación, Innovación y Recursos para el profesorado) Específico de Educación Inclusiva y que, de forma voluntaria y absolutamente anónima, quiso colaborar.

## **Análisis Estadístico**

Para la extracción e interpretación de los resultados se ha utilizado el programa SPSS v. 23, especializado en el tratamiento estadístico de datos en el ámbito de las ciencias sociales. Los estadísticos utilizados han sido la media, la desviación típica o estándar, las frecuencias y los porcentajes.

Para el análisis de la influencia de determinadas variables de interés como el tipo de centro o la especialidad docente, se han utilizado pruebas t para muestras independientes y ANOVA de un Factor. Para comprobar entre qué grupos existían diferencias significativas en las puntuaciones medias se utilizó una prueba post hoc de Bonferroni o de Tamhane, cuando las varianzas no eran homogéneas.

## **Resultados**

### **Análisis Descriptivo de los Indicadores de la Escala**

En las Tablas 2 y 3 se muestran los resultados descriptivos correspondientes a la percepción del profesorado consultado sobre sus preocupaciones por la inclusión del alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias.

**Tabla 2.**

Estadísticos descriptivos de los indicadores de la escala. Ítems del 1 al 13

Ítem	Nada %	Poco %	Bastante %	Mucho %	Media	Desviación típica
1	2,74%	8,21%	33,08%	55,97%	3,42	0,76
2	6,97%	25,62%	31,34%	36,07%	2,97	0,95
3	4,73%	18,41%	30,35%	46,52%	3,19	0,9
4	21,64%	29,60%	20,65%	28,11%	2,55	1,12
5	5,47%	14,68%	27,36%	52,49%	3,27	0,91
6	11,94%	23,63%	25,87%	38,56%	2,91	1,05
7	0,75%	5,97%	16,92%	76,37%	3,69	0,62
8	18,66%	39,80%	22,89%	18,66%	2,42	1
9	6,47%	10,70%	31,84%	51,00%	3,27	0,9
10	2,24%	8,46%	32,59%	56,72%	3,44	0,74
11	5,97%	20,65%	34,08%	39,30%	3,07	0,91
12	24,38%	24,38%	27,36%	23,88%	2,51	1,1
13	4,73%	11,94%	32,34%	51,00%	3,3	0,86

**Tabla 3.**

Estadísticos descriptivos de los indicadores de la escala. Ítems del 14 al 25

Ítem	Nada %	Poco %	Bastante %	Mucho %	Media	Desviación típica
14	4,98%	16,17%	37,56%	41,29%	3,15	0,87
15	17,16%	31,59%	29,60%	21,64%	2,56	1,01
16	4,98%	13,68%	41,79%	39,55%	3,16	0,84
17	26,12%	41,54%	21,14%	11,19%	2,17	0,94
18	5,72%	15,67%	36,57%	42,04%	3,15	0,89
19	3,23%	11,44%	34,33%	51,00%	3,33	0,8
20	6,97%	16,17%	34,33%	42,54%	3,12	0,92
21	9,70%	22,39%	37,31%	30,60%	2,89	0,95
22	4,48%	16,67%	39,05%	39,80%	3,14	0,85
23	5,22%	13,18%	28,61%	52,99%	3,29	0,89
24	4,73%	13,43%	37,56%	44,28%	3,21	0,85
25	35,32%	33,58%	17,41%	13,68%	2,09	1,03

En primer lugar, podemos observar que los indicadores sobre los que el profesorado muestra un mayor grado de preocupación son: disponer de tiempo suficiente para programar actividades adecuadas para el alumnado con discapacidad (55,97%); que los/as estudiantes con discapacidad sean rechazados por el resto de la clase (52,49%); que no haya suficiente personal de apoyo (Maestros/as de Audición y Lenguaje, Maestros/as de Pedagogía Terapéutica, Educadores/as de educación especial...) disponible en el centro (76,37%); que existan barreras arquitectónicas en mi aula/centro que impidan el acceso y la participación del alumnado en las actividades (51%); tener en el aula recursos adaptados y productos de apoyo (56,72%); poder prestar la misma atención a todos los/as estudiantes de mi grupo (51%); que la administración oferte suficiente formación que dé respuesta a mis necesidades para trabajar con alumnado con discapacidad (51%); y que el alumnado con discapacidad se sienta acogido y reconocido en mi aula y, como consecuencia, que sufra y lo pase mal (52,99%). Estos indicadores han destacado por mostrar en todos los casos una proporción superior a la mitad de los encuestados en la opción de “mucho preocupación” sobre el aspecto consultado.

En cualquier caso, si se contemplan conjuntamente los porcentajes de bastante o mucha preocupación la mayoría de los indicadores presentan una mayor proporción de docentes en estas opciones de respuesta.

Por el contrario, los indicadores sobre los que el profesorado muestra un menor grado de preocupación (contemplando las opciones de ninguna y poca preocupación) son los relacionados con tener que hacer papeleo adicional (52,24%); que mi carga de trabajo aumente (58,46%); tener que emplear mucho tiempo en documentarme y formarme sobre las discapacidades (57,66%); y que si me especializo o me formo en la atención al alumnado con discapacidad, repercuta en una distribución equitativa en cursos posteriores (que me asignen más a mí que a otros compañeros/as) (68,90%).

Por último, existen dos indicadores cuyas proporciones entre las opciones de “nada y poca preocupación” y “bastante y mucha preocupación” muestran valores equilibrados. Por ejemplo, en el caso de la preocupación sobre la disminución del rendimiento académico del alumnado sin discapacidad, el 48,76% le preocupa poco o nada mientras que el 51,24% indica que le preocupa bastante o mucho. La misma tendencia

se observa para el indicador sobre la preocupación por el aumento de la ansiedad y estrés, un 48,75% le preocupa poco o nada mientras que el 51,23% indica que le preocupa bastante o mucho.

### **Influencia del tipo de centro**

Para comprobar la influencia del tipo de centro (público o concertado) en el que los docentes encuestados han ejercido durante el curso 2018-2019, se realizó una prueba de diferencia de puntuaciones medias (t para muestras independientes) que nos permite comprobar si las puntuaciones medias son diferentes a nivel estadísticamente significativo, tomando como margen de error el 5% ( $p < 0,05$ ).

Solo se observan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) en el indicador relacionado con la preocupación del profesorado por tener tiempo suficiente para programar actividades adecuadas para el alumnado con discapacidad ( $p = 0,03$ ), que es más alta en el profesorado de los centros concertados.

### **Influencia de la etapa escolar en la que han ejercido este curso**

Para comprobar la influencia de la categoría profesional (maestro/a de educación primaria o infantil, profesor/a de secundaria, orientador/a o especialista de apoyo) del profesorado encuestado durante el curso 2018-2019, se realizó una prueba de diferencia de puntuaciones medias (ANOVA de un Factor) que nos permite comprobar si las puntuaciones medias son diferentes a nivel estadísticamente significativo, tomando como margen de error el 5% ( $p < 0,05$ ). En las Tablas 4 y 5 se muestran los resultados.

#### **Tabla 4.**

Estadísticos descriptivos de los indicadores según la categoría profesional. Ítems del 1 al 13

Ítems	Maestro/a de Infantil o Primaria	Profesor/a de Secundaria	Orientador/a	Especialista de apoyo: Pedagogía terapéutica, audición y lenguaje u otros	P Valor
1	3,41	3,5	3,5	3,28	0,24
2	2,99	3,15	2,5	2,78	0,003*
3	3,27	3,39	2,87	2,79	<0,001*
4	2,48	2,49	2,83	2,79	0,09
5	3,18	3,31	3,13	3,47	0,09

6.	2,8	2,93	2,9	3,18	0,07
7	3,74	3,65	3,5	3,74	0,17
8	2,36	2,51	2,47	2,46	0,60
9	3,3	3,23	3,03	3,32	0,45
10	3,5	3,37	3,37	3,38	0,38
11	3,09	3,24	2,93	2,86	0,04*
12	2,52	2,43	2,67	2,57	0,70
13	3,36	3,29	3,13	3,29	0,58

Nota: \*significa diferencias de medias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ); 1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho

**Tabla 5.**

Estadísticos descriptivos de los indicadores según la categoría profesional. Ítems del 14 al 25

Ítems	Maestro/a de Infantil o Primaria	Profesor/a de Secundaria	Orientador/a	Especialista de apoyo: Pedagogía terapéutica, audición y lenguaje u otros	P Valor
14	3,18	3,35	3	2,88	0,003*
15	2,58	2,5	2,4	2,74	0,34
16	3,23	3,26	2,8	3	0,01*
17	2,19	2,4	1,93	1,93	0,005*
18	3,19	3,08	2,97	3,21	0,43
19	3,34	3,27	3,23	3,44	0,48
20	3,1	3,03	3,07	3,32	0,21
21	2,99	2,99	2,47	2,61	0,001*
22	3,19	3,25	3,03	2,9	0,03*
23	3,21	3,44	3,2	3,32	0,19
24	3,26	3,33	2,8	3,1	0,01*
25	2,03	2,28	1,7	2,19	0,03*

Nota: \*significa diferencias de medias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ); 1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho

Se han observado diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) en las medias de los grupos en los siguientes indicadores:

**Tabla 6.**

Diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) en las medias de los grupos

Ítem	Resultado
------	-----------

- 
- 2 Me preocupa saber gestionar la convivencia en mi aula si se incorpora un/a alumno/a con discapacidad ( $p=0,003$ ). Para este indicador se observan solo diferencias estadísticamente significativas ( $p<0,05$ ) entre las puntuaciones medias del grupo de profesorado de secundaria y el de orientadores/as.
  - 3 Me preocupa tener los conocimientos ni las habilidades necesarias para enseñar a alumnado con discapacidad ( $p=<0,001$ ). Para este indicador se observan diferencias estadísticamente significativas ( $p<0,05$ ) entre las puntuaciones medias del grupo de maestros/as y el de especialistas, pero también entre el de profesorado de secundaria y el de orientadores/as y el de especialistas.
  - 11 Me preocupa saber adaptar los materiales didácticos y las actividades apropiados para el alumnado con capacidades diferentes ( $p=0,04$ ). Para este indicador se observan solo diferencias estadísticamente significativas ( $p<0,05$ ) entre las puntuaciones medias del grupo de profesorado de secundaria y el de especialistas.
  - 14 Me preocupa saber atender al alumnado que tiene habilidades adecuadas de autonomía y autocuidado ( $p=0,003$ ). Para este indicador se observan solo diferencias estadísticamente significativas ( $p<0,05$ ) entre las puntuaciones medias del grupo de profesorado de secundaria y el de especialistas.
  - 16 Me preocupa saber qué metodologías son más adecuadas para enseñar al alumnado con discapacidad junto con el resto de alumnado ( $p=0,01$ ). Para este indicador se observan solo diferencias estadísticamente significativas ( $p<0,05$ ) entre las puntuaciones medias del grupo de profesorado de secundaria y el de orientadores/as.
  - 17 Me preocupa tener que emplear mucho tiempo en documentarme y formarme sobre las discapacidades ( $p=0,005$ ). Para este indicador se observan solo diferencias estadísticamente significativas ( $p<0,05$ ) entre las puntuaciones medias del grupo de profesorado de secundaria y el de especialistas.
  - 21 Me preocupa saber comunicarme bien con los/as alumnos/as con discapacidad ( $p=0,001$ ). Para este indicador se observan solo diferencias estadísticamente significativas ( $p<0,05$ ) entre las puntuaciones medias del grupo de maestros/as y el de especialistas.
  - 22 Me preocupa saber identificar correctamente las potencialidades de aprendizaje de los/as alumnos/as con discapacidad ( $p=0,02$ ). Para este indicador se observan solo diferencias estadísticamente

- significativas ( $p < 0,05$ ) entre las puntuaciones medias del grupo de profesorado de secundaria y el de especialistas.
- 24 Me preocupa saber orientar al alumnado con discapacidad y a sus familias para su inclusión académica y profesional ( $p = 0,01$ ). Para este indicador se observan diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) entre las puntuaciones medias del grupo de orientadores/as y el de maestros/as y profesorado de secundaria.
- 25 Me preocupa que, si me especializo o me formo en la atención al alumnado con discapacidad, repercute en una distribución equitativa en cursos posteriores (que me asignen más a mí que a otros compañeros/as) ( $p = 0,03$ ). Para este indicador se observan solo diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,05$ ) entre las puntuaciones medias del grupo de profesorado de secundaria y el de orientadores/as.
- 

Por lo tanto, la percepción del profesorado sobre las preocupaciones en torno a diversos aspectos relacionados con la inclusión del alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias difiere según el tipo de categoría profesional que han ejercido. Se puede observar que el profesorado de educación secundaria es el que muestra un mayor grado de preocupación en la mayoría de los indicadores ya que las puntuaciones medias son más elevadas que las de los otros grupos. Por ejemplo, las puntuaciones medias de la mayoría de los indicadores para el grupo de profesorado de secundaria presentan puntuaciones medias superiores a 3, que estarían entre los valores de “bastante (valor 3) y mucha (valor 4) preocupación” de la escala. Esto se pone de manifiesto en los indicadores 1, 2, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 23 y 24. Para este grupo los indicadores que obtienen las puntuaciones medias más altas son los siguientes: 1, 2, 3, 8, 11, 14, 16, 17, 22, 23, 24 y 25. Sin embargo, de estos indicadores hay que destacar que el 8, 17 y 25 presentan puntuaciones medias cercanas o inferiores a 2,5, que indicarían una tendencia hacia una escasa preocupación del profesorado de este colectivo sobre el contenido de estos indicadores.

En el caso del grupo de maestros/as de educación primaria e infantil, los indicadores que presentan puntuaciones medias superiores a 3 son prácticamente los mismos que los del profesorado de secundaria. Son los siguientes: 1, 3, 5, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 22, 23 y 24. No obstante, en este grupo obtienen las

mayores puntuaciones medias al compararlos con los otros grupos los siguientes indicadores: 7, 10 y 13. De forma similar al colectivo de profesorado de secundaria, hay que destacar que los indicadores 8, 12, 17 y 25 presentan puntuaciones medias cercanas o inferiores a 2,5, que señalarían una tendencia hacia una escasa preocupación de los maestros/as de este colectivo sobre el contenido de estos indicadores.

Respecto al grupo de orientadores/as, los indicadores que presentan puntuaciones medias superiores a 3 son: 1, 5, 7, 9, 10, 13, 14, 19, 20, 22 y 23. Para este grupo los indicadores que presentan una media más elevada al compararlos con los otros colectivos son el 4 y el 12. En este grupo encontramos más indicadores con una media inferior a 2,5 que, en los otros grupos, son los siguientes: 2, 8, 15, 17, 21 y 25. Estos indicadores presentan puntuaciones medias cercanas o inferiores a 2,5, que señalarían una tendencia hacia una escasa preocupación de los orientadores/as sobre el contenido de estos indicadores.

Por último, el grupo de especialistas de apoyo presentan puntuaciones medias superiores a 3 en los siguientes indicadores: 1, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 16, 18, 19, 20, 23 y 24. Para este grupo los indicadores que presentan una media más elevada al compararlos con los otros colectivos son el 5, 6, 9, 15, 18, 19 y 20. En este grupo encontramos los siguientes indicadores con una media inferior a 2,5: 8, 12, 17 y 25.

### **Relación entre la Experiencia Laboral y las Preocupaciones del Profesorado por la Inclusión del Alumnado con Discapacidad**

Los resultados apuntan que existen diversos coeficientes de correlación significativos ( $p < 0,05$ ) que indicarían una relación entre las dos variables. Por ejemplo, entre la edad y los indicadores 7, 10, 13, 20 y 24 se observa un coeficiente de correlación negativo (relación pequeña porque los coeficientes están en torno a  $\pm 0,1$ ) que indicaría que a medida que aumenta la edad, el profesorado consultado percibe menor preocupación con los aspectos mencionados en esos indicadores. También, se observa un coeficiente de correlación positivo significativo ( $p < 0,05$ ) entre la edad y el indicador 17, que indicaría que a medida que aumenta la edad del profesorado encuestado aumenta también su preocupación por el aspecto indicado en ese ítem.

En cuanto a las relaciones entre la experiencia laboral y el resto de los indicadores, comprobamos que se observa un coeficiente de correlación negativo significativo ( $p < 0,05$ ) entre esta variable y los indicadores

10, 12, 20, 21 y 24, aunque la relación es pequeña. De este modo, a medida que aumenta la experiencia laboral disminuye la preocupación del profesorado encuestado con respecto a los aspectos mencionados en estos indicadores. Por el contrario, se observa un coeficiente de correlación positivo significativo ( $p < 0,05$ ) entre la experiencia laboral y los indicadores 4 y 17, que indicaría que a medida que aumenta la experiencia laboral del profesorado encuestado aumenta también su preocupación por los aspectos indicados en esos ítems.

### Discusión

En función de los resultados, podemos concluir que los profesionales de las diferentes etapas educativas, coinciden en valorar como bastante o muy preocupante una serie de cuestiones que se podrían agrupar en diversas áreas con el fin de orientar posteriormente el diseño de formación dirigida al profesorado:

**Tabla 7.**

Áreas en las que los profesionales valoran como Bastante o Muy preocupante

<i>Área</i>	<i>Ítem</i>	<i>Valorado como Bastante o Muy preocupante</i>
Área relacionada con la gestión de tiempo, recursos y formación	1	La falta de tiempo para programar actividades
	7	La falta de personal de apoyo
	10	La falta de recursos adaptados y productos de apoyo
	19	La falta de oferta de formación adecuada
	14	El no saber atender al alumnado que no tenga habilidades adecuadas de autonomía y autocuidado
	13	El no poder prestar la misma atención a todos
Área relacionada con las barreras físicas	9	Las barreras arquitectónicas del aula
Área relacionada con las barreras emocionales, con la	5	El posible rechazo del resto del grupo
	20	La posible no participación de este alumnado en actividades de equipo

participación y la convivencia	23	Y que el alumnado con discapacidad sufra al no sentirse acogido en el aula
--------------------------------	----	----------------------------------------------------------------------------

Por lo tanto, los datos obtenidos apuntan la necesidad de tener en cuenta dichas preocupaciones a la hora de diseñar la formación del profesorado. En función de las más frecuentes, habríamos de incidir en la formación relativa a: estrategias docentes para optimizar los recursos humanos del centro (p.ej. docencia compartida), herramientas para la adaptación de recursos y materiales, gestión del tiempo, programaciones colaborativas, clima de aula y accesibilidad emocional, cambios metodológicos en la línea del diseño universal, personalización de aprendizaje, programaciones multinivel, etc. o eliminación de barreras al acceso, participación y aprendizaje.

Otra cuestión que no podemos obviar según lo que indican los resultados, es que, además de la necesaria provisión de recursos, sería conveniente un replanteamiento en la formación inicial y permanente del profesorado. Uno de los resultados que nos hacen pensar en este replanteamiento de la formación inicial, es el que tiene que ver con los datos referidos al profesorado de educación secundaria. En esta etapa educativa, el profesorado muestra un mayor grado de preocupación en la mayoría de los indicadores respecto al resto de los grupos. Una posible explicación a este fenómeno podríamos encontrarla en que en su formación inicial no suele contemplarse la atención a la diversidad como materia de estudio, y sin embargo en Magisterio hay una larga tradición en esta formación específica. Por tanto, es urgente y necesario replantear el acceso a la función docente del profesorado de secundaria, quien se encuentra en este caso en inferioridad de condiciones a la hora de abordar la diversidad de su aula.

En definitiva, nos quedan todavía retos que afrontar y caminos por recorrer. Si nos preguntamos cuáles son los principales desafíos para el desarrollo del derecho a una educación inclusiva efectiva de *todo* el alumnado y en concreto, de aquel que ha sufrido y en ocasiones todavía sufre procesos de segregación y escaso o deficiente aprendizaje (como es el alumnado con discapacidad) podríamos afirmar, como dice Echeita (2017, p.19) que sería “crear las condiciones para que los centros educativos sean capaces de iniciar y sostener sistémicos procesos de mejora e innovación educativa”.

## Referencias

- Casanova, M. A. (2011). De la Educación especial a la inclusión educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 18, 8-24.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Universidad de Alicante. Recuperado de: [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis\\_Chiner.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf)
- Echeita, G. (2017). Educación Inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- García, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Izuzquiza, D., Echeita, G. & Simón, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de Magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser "profesorado inclusivo": Un estudio preliminar. *Tendencias pedagógicas*, 26, 197-216.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa (BOE núm. 187, de 6 de agosto de 1970)
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990)
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006)
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013)
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH). (2013). *Estudio temático sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad*. OHCHR. Recuperado de

<https://docplayer.es/15068170-Estudio-tematico-sobre-el-derecho-de-las-personas-con-discapacidad-a-l-a-educacion.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. París. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Organización Mundial de la Salud (OMS) & Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra. Recuperado de [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/es/](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/)

Sharma, U. & Desai, I. (2002). Measuring Concerns about Integrated Education in India. *Asia & Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2-14.

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