



Psicologia em Pesquisa

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



Percepción y prácticas docentes para una educación inclusiva

Percepção e práticas docentes para uma educação inclusiva

Teacher's perception and practices for an inclusive education

Mónica Vallejo¹, Ana Torres-Soto², Elvira Curiel-Marin³, Olga Campillo-Drieguez⁴

¹ Universidad de Murcia. Email: monicavr@um.es

² Universidad de Murcia. Email: ana.t.s@um.es

³ Universidad de Murcia. Email: ecuriel@um.es

⁴ Universidad de Murcia. Email: olga.campillo@um.es

RESUMEN

Para que una sociedad evolucionada se construya como inclusiva es imprescindible reconocer, desde la escuela, la diversidad como un aspecto positivo que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje; y garantizar la igualdad de oportunidades mediante la construcción de entornos seguros, democráticos y equitativos. Para ello, es primordial asegurar actitudes positivas hacia la inclusión entre los profesores. Se presenta una investigación cuyo principal objetivo fue conocer la percepción de docentes de Educación Primaria acerca de la educación inclusiva, así como las estrategias desarrolladas con el fin de favorecerla. Se utilizó una metodología de tipo cuantitativo, no experimental y transversal. Se encuestó a un total de cincuenta y cinco docentes de cinco centros educativos de titularidad pública y concertada de la Región de Murcia (España). Los resultados obtenidos mostraron actitudes positivas hacia la educación inclusiva, si bien los docentes consideraron que su formación inicial era insuficiente para trabajar de manera efectiva la diversidad en las aulas, al igual que los recursos de los que disponen.

PALABRAS CLAVE:

Educación inclusiva; Percepción docente; Estrategias de enseñanza-aprendizaje; Educación Primaria; España.

Informações do Artigo:

Mónica Vallejo
monicavr@um.es

Recebido em: 18/08/2019
Aceito em: 23/10/2019

ABSTRACT

For an evolved society to be built as inclusive, it is essential to recognize diversity from school as a positive aspect that enriches teaching and learning processes and guarantees equal opportunities through the construction of safe, democratic and equitable environments. In order to achieve this, it is essential to ensure positive attitudes towards inclusion among teachers. A research is presented in which the main objective was to know the perception of Primary Education teachers regarding inclusive education, as well as the strategies developed in order to favor it. A quantitative, non-experimental and transverse/cross-sectional methodology was used. A total of fifty-five teachers from five publicly-owned and subsidized schools in the Region of Murcia (Spain) were surveyed. The results demonstrated positive attitudes towards inclusive education, although teachers considered that their initial training was insufficient to effectively work with diversity in the classroom, as well as the resources available to them.

KEYWORDS:

Inclusive education; Teacher perception; Teaching-learning strategies; Primary Education; Spain.

RESUMO

Para que uma sociedade evoluída se construa como inclusiva, é imprescindível reconhecer, desde a escola, a diversidade como um aspecto positivo que enriquece os processos de ensino e aprendizagem, assegurando, assim, a igualdade de oportunidades através da construção de ambientes seguros, democráticos e equitativos. Para isso, é essencial garantir, entre os professores, atitudes positivas em relação à inclusão. Essa pesquisa tem como objetivo conhecer a percepção dos professores do ensino fundamental sobre a educação inclusiva, assim como as estratégias desenvolvidas para favorecê-la. Foi utilizada uma metodologia de tipo quantitativa, não experimental e transversal. Cinquenta e cinco professores de cinco instituições educativas públicas da região de Murcia (Espanha) foram entrevistados. Os resultados obtidos mostraram atitudes positivas em relação à educação inclusiva, embora os professores considerassem que sua formação inicial era insuficiente para trabalhar efetivamente a diversidade nas salas de aula, bem como consideraram insuficientes os recursos disponíveis.

PALAVRAS CHAVE:

Educação inclusiva; Percepção do professor; Estratégias de ensino-aprendizagem; Ensino fundamental; Espanha.

Históricamente, la idea de educación inclusiva ha estado íntimamente ligada a la atención a la diversidad. El movimiento educativo de la educación inclusiva surgió en la década de los ochenta, de mano de las familias de personas en situación de discapacidad y de las propias personas en dicha situación (Arnaiz, 2011). Su intención era acabar con la idea de educación especial como medio de atención a las necesidades de los alumnos calificados como discapacitados y buscar la escolarización de este colectivo dentro del sistema

educativo ordinario. Este fenómeno se definió como integración escolar, es decir, la unificación de la educación especial y la ordinaria con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado los servicios y recursos educativos que respondieran a sus características y necesidades individuales (Arnaiz, Guirao & Garrido, 2007). Este proceso se vio acompañado, en la década de los 90, por la aceleración de la inmigración, asociado a la multiculturalidad y al plurilingüismo. De esta forma, surgieron nuevas necesidades a las que el sistema educativo en general, y la escuela en particular, tenían que responder.

La integración había supuesto la mera presencia de estas personas en los centros, donde compartían aula con sus compañeros, pero todavía quedaba un largo camino por recorrer en relación al acceso, participación y éxito de todo el alumnado (Echeita, 2017; Pujolàs, 2010; Thomas & Loxley, 2007). De este modo, la integración supuso el inicio de un proceso de cambio tanto en modos de entender la diversidad como en las estructuras para lograrlo, que derivó en un pensamiento mucho más amplio y complejo, tendiente a entender que la educación no solo debe integrar, sino también incluir y reestructurar las escuelas y las prácticas docentes según las necesidades de todos el alumnado. Surge así el movimiento de la Educación Inclusiva con unas características singulares: que entiende la diversidad desde una vertiente positiva y enriquecedora para toda la comunidad educativa, que implica la creación de entornos y oportunidades de aprendizaje y participación para todos (Spratt & Florian, 2015); y que aboga por la eliminación de procesos excluyentes motivados por razones de género, raza, clase social, éxito, religión, orientación sexual o discapacidad (Ainscow, 2015).

En este sentido, la mejora de los procesos de inclusión educativa se ha convertido en un asunto recurrente en las agendas políticas de muchos países hasta convertirse en un desafío educativo a nivel global (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2015). En España, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) establece –de forma legal y, por lo tanto, de obligado cumplimiento– la existencia de un sistema educativo que garantice la equidad y la plena inclusión todo el alumnado. Algunas investigaciones aluden al importante papel del profesorado para plasmar en la práctica acciones que fomenten prácticas inclusivas. Sin embargo, cabe preguntarse si realmente se están desarrollando esas acciones.

Por ello, con esta investigación se pretende conocer cuál es la percepción que tienen los maestros y maestras que imparten docencia en la etapa de Educación Primaria en la Región de Murcia (España) acerca de la educación inclusiva, y si esta se evidencia en las prácticas que realizan de forma cotidiana en el aula. Sobre esta base, se lleva a cabo un análisis de aquellos factores que influyen directamente en la puesta en práctica de la educación inclusiva, como son el nivel de formación recibida por los docentes y los recursos y apoyos con los que cuentan para atender la diversidad.

Marco teórico: ¿Qué entendemos por educación inclusiva?

La educación inclusiva es entendida como un “conjunto de actuaciones cuya finalidad es facilitar que cualquier alumno pueda tener éxito en el sistema educativo, en una escuela que es y debe ser para todos” (Arnaiz et.al., 2007, p.4). De esta manera, el concepto ya no sólo abarca a aquellos colectivos de personas que se encuentran en situación de discapacidad o que son inmigrantes, sino que las cuestiones de raza, etnia, clase social, el aprendizaje de idiomas (bilingüe y plurilingüe), la diversidad religiosa, de género, la discapacidad, los diferentes ritmos de aprendizaje e intereses de los alumnos tienen que ser cubiertos por las políticas de inclusión educativa (Pantic & Florian, 2015). Las causas que han promovido fundamentalmente la aparición de la inclusión atienden a dos aspectos (Arnaiz, 2011): (1) el reconocimiento de la educación como un derecho, y (2) el reconocimiento de la diversidad como un valor educativo.

La educación está considerada como un derecho humano básico desde 1948 (cuando se adoptó la Declaración Universal de los Derechos Humanos). Pero tal y como declara la UNESCO (2017, p.7), “el derecho a la educación no implica únicamente el hecho de facilitar el acceso a la misma a todos los colectivos, sino que esta debe acabar con todas las barreras y discriminación en cualquier ámbito del sistema educativo”. En España, el art.º 27 de la Constitución de 1978 reconoce el derecho de todas las personas a la educación, así como la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica (primaria y secundaria obligatoria), al tiempo que establece el pleno desarrollo de la personalidad humana junto con el respeto a los derechos y libertades fundamentales. Por su parte, la ley educativa vigente actualmente (Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE–), establece una serie de principios que el sistema educativo debe cumplir para

hacer efectivo el mandato del art.º 27 de la Constitución, como son: la calidad, la inclusión, la igualdad, la equidad, así como favorecer el máximo desarrollo de las potencialidades de cada niño.

El hecho de que todos somos diferentes es una realidad incuestionable. En nuestras escuelas se ha producido un cambio profundo caracterizado por el paso de la homogeneidad en las aulas a una heterogeneidad en la que cada alumno presenta unas características y posee unas necesidades diferentes a las de sus compañeros. En este sentido, se hace ineludible la necesidad de dejar de percibir la educación inclusiva como una modalidad de educación destinada a un determinado colectivo de personas (alumnado en situación de discapacidad), ya que realmente “se trata de una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que todo el alumnado [...] tenga oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad, fin último de todos los sistemas educativos” (Echeita, 2017, p. 17). Si bien es necesario considerar que existen alumnos más vulnerables que corren el riesgo de quedar excluidos del sistema educativo y a los que hay que prestar atención para que no se vulnere su derecho a una educación equitativa, de calidad y en igualdad de oportunidades (Escudero & González, 2013), igualmente hemos de entender que el planteamiento de partida (substrato ideológico) es el que plantea Molina (2017):

si desde pequeños todos los ciudadanos (niños y niñas) tuviesen la oportunidad de convivir cotidianamente con otros semejantes con lesión cerebral, ceguera, sordera, síndrome de Down, acondroplasia, síndrome de Williams, etc., con toda seguridad crecerían aprendiendo que lo normal es la diversidad, que lo normal es que haya personas con síndrome de Turner, que lo normal es que el sordo no oiga, que lo normal es que el niño ciego necesite más tiempo para leer –idéntico texto– que otro niño vidente, etcétera (p. 35). Características de la escuela inclusiva

Según Ainscow (2012), una escuela inclusiva es aquella donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes. Sin embargo, pese a que el sistema educativo español se sustenta en los principios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades, las escuelas aún siguen encontrando una serie de barreras que deben derribar para que realmente se puedan considerar inclusivas. Siguiendo a autores como López Melero (2011), las barreras a las

que las escuelas de la actualidad han de hacer frente para lograr la plena inclusión del alumnado atienden a criterios políticos, culturales y didácticos. En relación al criterio político, cabe destacar las contradicciones que se dan en las leyes educativas. Por ejemplo, en España, si bien la LOMCE aboga por el principio de oportunidades y por una educación equitativa y de calidad, el artículo 74 permite la segregación del alumnado y la existencia de centros de educación especial (elementos plenamente contrarios a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad - CDPD). En cuanto a las barreras didácticas, el mismo autor destaca la existencia de aulas altamente competitivas (basadas en la homogeneidad y en la reproducción de desigualdades, que buscan la obtención de los mejores resultados a través de un currículum y unos libros de texto poco flexibles) en lugar de trabajar con un currículum diversificado que permita llevar a cabo prácticas educativas diferentes y ajustadas a las características de cada estudiante y de forma simultánea.

En este aspecto, numerosos autores (Ahmmed, Sharma & Deppeler, 2014; Alghazo & Naggar, 2004; Avramidis & Kalyra, 2007; Torres & Fernández, 2015) han señalado como principal barrera de la inclusión educativa las ideas, creencias y actitudes de los agentes que participan en ella, así como las prácticas y patrones de funcionamiento de los centros escolares. Se ha destacado que la idea de diversidad entre la comunidad educativa, y en particular entre el profesorado, actúa como predictora de las prácticas que se desarrollarán y de las expectativas que se tienen del alumnado (González-Gil, Martín-Pastor, Poy & Jenaro, 2016). Asimismo, se ha incidido en otras variables que pueden determinar la visión y el quehacer de los docentes, como son el género (Chiner, 2011; Colmenero, Pegalajar & Pantoja, 2019), la titularidad de los centros donde se desarrolla la labor docente (Colmenero et.al. ; Lledó & Arnaiz, 2010) y los años de experiencia docente (Chiner, 2011; Colmenero et.al.), aunque los resultados no han sido concluyentes en todas las variables.

Todo ello pone de manifiesto que la formación del profesorado en relación a la diversidad e inclusión educativa debe ser una prioridad en las políticas educativas. Numerosos han sido los estudios que se han realizado sobre la formación de los docentes evidenciando –la mayoría de ellos– una escasa formación del profesorado para afrontar las situaciones y casuísticas que se les presentan en las aulas. Al respecto, el estudio

realizado por Tyagi (2016) subraya la falta de formación y de recursos con los que cuentan los docentes para trabajar desde perspectivas inclusivas, a pesar de ser uno de los ejes fundamentales para promoverla.

La educación inclusiva debe incorporar, por tanto, un proceso de formación y capacitación de los sistemas educativos, de los centros escolares y del profesorado (como proceso de desarrollo profesional en el caso de estos últimos y como proceso de mejora en el caso de los sistemas educativos y los centros escolares). El proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” (TE41) se centró en conocer cómo se forma a los docentes en su formación inicial para ser inclusivos (Watkins, 2012, p.12). Aportó un marco competencial que, de forma holística, comprende los valores necesarios para la enseñanza y aprendizaje en la educación inclusiva, las áreas competenciales del profesorado, y las actitudes, conocimientos y habilidades que deben poseer los docentes para trabajar en el ámbito de la educación inclusiva.

Retos de la educación inclusiva

Es de gran importancia la existencia de un marco legislativo que garantice las condiciones y el disfrute de la educación inclusiva teniendo como base la perspectiva de los derechos humanos. Para que esto suceda se debe, por un lado, reconocer las barreras que existen entre las teorías que difunden la educación inclusiva y la realidad que impera en los centros educativos y, por otro lado, partir de esas barreras de forma que se facilite una enseñanza personalizada que se ajuste a la diversidad del alumnado (Echeita, 2017). Por ello, para favorecer el adecuado desarrollo de una educación inclusiva, los sistemas educativos deben afrontar los siguientes retos (Barrio, 2009):

a) Una escolarización universal: uno de los grandes desafíos a los que se enfrenta la educación inclusiva es garantizar la escolarización de todo el alumnado en un sistema que ofrezca una educación de calidad y equitativa para todos, dejando atrás la concepción de que, simplemente, permitiendo el acceso a la escolarización (aunque sea en sistemas que segregan y excluyen) se está garantizando y cumpliendo el derecho a la educación.

b) Cuestionamiento de los sistemas educativos selectivos: se debe poner fin a procesos excluyentes (actualmente reglamentados) que segregan al alumnado, realizando divisiones y agrupamientos que atienden a

criterios sociales, de género, cultura, lengua, capacidad etc. Por tanto, resulta necesario un cambio en la estructura y organización del sistema educativo, en pro de un sistema único e inclusivo en el que tenga cabida todo el alumnado.

c) Medidas pseudoinclusivas: como ya se ha mencionado anteriormente, en la actual ley educativa española, pese a que inicialmente aboga por la calidad, equidad e inclusión, en la práctica se dan situaciones que contradicen estos principios básicos como, por ejemplo, la escolarización de alumnos en centros de educación especial o en aulas abiertas (de forma segregada). Otras prácticas que se llevan a cabo de forma más sutil, y que no son para nada inclusivas, son los itinerarios educativos desiguales, las reválidas, las pruebas de evaluación, la repetición de curso, los apoyos externos, etc.

d) Culturas escolares excluyentes: la escuela actual se encuentra sustentada en los pilares de arbitrariedad cultural y violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1996). Según estos autores, toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene de la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo. Así, la escuela fue creada por las clases dominantes, por lo que legitima y acepta la cultura impuesta por la misma, hecho que genera violencia, puesto que reproduce las diferencias y desigualdades, excluyendo cualquier otra cultura que no sea la dominante; de forma que siempre será más fácil lograr el éxito para aquellos que provengan de clases sociales altas, excluyendo al resto de la población.

En conclusión, para que la inclusión sea verdaderamente efectiva se deben producir una serie de cambios tanto en la sociedad como en la escuela, además de ser necesario que se dote a los centros de todos los recursos y medios posibles para que puedan atender a la diversidad del alumnado de forma adecuada.

Para afrontar todos los retos que la educación inclusiva presenta se hace necesario, por tanto, conocer las percepciones de los docentes sobre la misma, y si actúan realmente de forma inclusiva en las aulas. Estos planteamientos son analizados en el estudio que se presenta, esperando, además, encontrar diferencias en función del género, años de experiencia del docente y en la titularidad del centro donde desarrollan su trabajo.

Método

Objetivos de la investigación

El presente estudio tiene como objetivo general analizar las concepciones de los docentes de Educación Primaria de la Región de Murcia (España) sobre la educación inclusiva y sobre la diversidad del alumnado en las aulas ordinarias. A partir de este objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

- 1) Identificar las concepciones que los docentes tienen sobre su formación para atender a la diversidad de su aula.
- 2) Conocer las concepciones docentes acerca de los recursos y apoyos personales de los que disponen para responder de forma adecuada a la diversidad que encuentran en su aula.

Diseño de la investigación

El diseño de investigación hace referencia al plan o estrategia que se lleva cabo para obtener la información en una investigación, ocupándose de aspectos tales como la selección de participantes y el control de las variables (Ato, López & Benavente, 2013). Para dar respuesta a la casuística en torno a la cual gira esta investigación fue preciso escoger una metodología adecuada, entendiendo la misma como una ciencia que estudia los pasos a seguir durante una investigación.

El estudio realizado precisó de una metodología cuantitativa no experimental y transversal, con el objetivo de “formar una fotografía de algo que sucede” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.152) y de tipo descriptivo. Este tipo de estudios constituyen una de las modalidades más habituales, sobre todo en el ámbito de la educación, ya que se suelen evaluar y caracterizar condiciones ya existentes (McMillan & Schumacher, 2005).

Participantes y contexto

Participaron un total de 55 profesionales que imparten docencia en la etapa de Educación Primaria en 5 centros diferentes (de titularidad pública y concertada) de la Región de Murcia (España). Dichos centros se encontraban distribuidos por diferentes lugares de la geografía de la Región. Dos de los centros situados en pedanías del interior y los otros tres en la zona del Mar Menor.

La muestra fue seleccionada atendiendo a un criterio de accesibilidad y dentro del marco de unos requisitos básicos como el hecho de ser docentes en activo en la etapa de Educación Primaria. De todos los docentes encuestados, el 85.5% corresponde a mujeres, mientras que solo el 14.5% corresponde a hombres. De todas las mujeres, un 76.6% pertenecían a centros de titularidad pública y un 23.4% a centros de titularidad privada. De todos los hombres, un 87.5% pertenecían a centros públicos y el 12.5% a centros privados.

Instrumento y procedimiento

El instrumento utilizado fue el cuestionario, dadas las características del estudio. Se utilizó un cuestionario previamente validado (Cardona, Gómez-Canet & González-Sánchez, 2000), aunque fue sometido a mínimas modificaciones para ajustarse de forma adecuada a la casuística de la investigación. Una vez adaptado se volvió a someter a un proceso de validación por parte de cinco expertos en la temática de investigación que nos ocupa, todos ellos investigadores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia. El análisis de las propiedades psicométricas del instrumento y su validez tuvo como resultado la versión utilizada en este estudio.

La versión final del cuestionario utilizado estuvo constituida por 45 preguntas, entre las que se incluían 12 cuestiones de carácter sociodemográfico (bloque I), 12 cuestiones relacionadas con las percepciones del profesorado acerca de la inclusión educativa (bloque II) y 21 cuestiones relacionadas con las estrategias utilizadas habitualmente en clase para favorecer la inclusión educativa. Se trató de un cuestionario tipo Likert con 5 opciones posibles de respuesta.

Una vez finalizada la fase de selección y definición del instrumento se procedió a su aplicación, realizándose de forma autoadministrada. Para ello, se contactó previamente con los centros y se solicitó su participación en el estudio. A aquellos que aceptaron participar se les proporcionó un documento de consentimiento informado (el cual debían firmar para poder participar en el estudio) y el cuestionario. Este fue cumplimentado de forma presencial por los participantes, para lo que se les facilitó unas orientaciones para su realización (Hernández et.al. , 2010).

Análisis de los datos

Una vez que se obtuvieron todos los cuestionarios cumplimentados, se reunieron los datos en una matriz del programa de análisis de datos cuantitativo SPSS versión 21 para su posterior análisis. Para comprobar la existencia o no de diferencias significativas en las respuestas dadas se realizó el análisis de la varianza de un factor (ANOVA). Se tomaron como variables independientes o factor el tipo de centro en el que se imparte docencia (público o concertado), los años de experiencia y el género, siendo por tanto las variables dependientes todos los ítems que componen el cuestionario y que han respondido los docentes.

Análisis y Discusión de los Resultados

En función de los objetivos propuestos, en este trabajo se presentan los resultados del bloque II del cuestionario empleado, relacionado con las percepciones que tiene el profesorado acerca de la educación inclusiva. Este bloque se encuentra dividido en tres apartados: (a) bases de la inclusión, (b) formación y recursos para la inclusión y (c) apoyos personales. Los datos del análisis se describen en base a dicha estructura.

Bases de la inclusión

En este apartado se pretende conocer lo que piensan los docentes en activo sobre la inclusión, es decir, si tienen una actitud positiva o no hacia ella. Concretamente se plantean 7 cuestiones cuyas respuestas, según una escala Likert con 5 opciones de respuesta: 1= Nada de acuerdo (NA), 2= poco de acuerdo (PA), 3 = Indeciso (I), 4 = bastante de acuerdo (BA) y 5 = Muy de acuerdo (MA).

Atendiendo a los resultados que se muestran en la tabla 1, se puede indicar que una amplia mayoría de los encuestados (56.4%) manifiesta estar muy de acuerdo con el hecho de que resulta injusto separar a los alumnos que presentan alguna necesidad personal del resto de sus compañeros. Frente a esta mayoría, un 7.3% de los participantes responde que esta situación de segregación no le parece nada injusta. Entre ambos posicionamientos, un 3.6% de los encuestados manifiesta estar poco de acuerdo, un 9.1% muestran indecisión y un 23.6% dice estar bastante de acuerdo con ella. La media de respuestas a esta cuestión es de 4.18 con una

desviación típica igual a 1.448, es decir, que de forma general los docentes se muestran bastante de acuerdo con la afirmación realizada.

En cuanto al ítem 2, el 81.8% de los docentes afirma estar muy de acuerdo con la afirmación de que la educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias, mientras que un 14.5% afirma estar bastante de acuerdo y sólo un 3.6% se muestra indeciso. En este caso, la media de respuestas se encuentra en 4.78 puntos y existe una desviación típica de 0.248, lo que indica que los encuestados están muy de acuerdo con la afirmación que se realiza en este caso y que las respuestas no están muy dispersas, es decir, no se alejan del valor de la media.

En el ítem número 3 se afirma que todos los estudiantes, incluso aquellos que presentan discapacidades, pueden aprender en un entorno normalizado, hecho con el que sólo un 30.9% de los encuestados manifiesta estar muy de acuerdo, un 34.5% afirman estar bastante de acuerdo, un 18.2% se muestra indeciso y un 14.5% de los participantes dicen estar poco de acuerdo con esta cuestión. La media de respuestas a esta cuestión gira en torno al 3.84 presentando una desviación típica igual a 1.085, por lo que mayoritariamente los docentes parecen estar bastante de acuerdo con la cuestión planteada, estando las respuestas obtenidas en este caso, más alejadas de los valores en relación con la media.

Tabla 1

Concepciones docentes sobre planteamientos generales sobre la inclusión educativa

	NA		PA		I		BA		MA		Media	DT	Var.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Item 1	4	7.3	2	3.6	5	9.1	13	23.6	31	56.4	4.18	1.203	1.448
Item 2					2	3.6	8	14.5	45	81.8	4.78	0.498	0.248
Item 3			8	14.5	1	18.2	19	34.5	17	30.9	3.83	1.042	1.085
Item 4			1	1.8	6	10.9	21	38.2	27	49.1	4.35	0.751	0.564
Item 5					4	7.3	26	47.3	22	40	4.26	0.757	0.573
Item 6			3	5.5	3	5.5	18	32.7	31	56.4	4.40	0.830	0.689
Item 7			1	1.8	1	1.8	7	12.7	46	83.6	4.78	0.567	0.322

Nota. 1= Nada de acuerdo (NA), 2= poco de acuerdo (PA), 3 = Indeciso (I), 4 = bastante de acuerdo (BA) y 5 = Muy de acuerdo (MA).

El ítem 4 afirma que la educación inclusiva es también posible en la Educación Secundaria Obligatoria, hecho con el que casi la mitad de los encuestados, un 49.1%, está muy de acuerdo, frente a un 1.8% que está poco de acuerdo. Entre ambas respuestas se encuentra el 10.9% de docentes que se muestran indecisos y un 38.2% que está muy de acuerdo. Para este ítem la puntuación media es de 4.35 y la desviación típica es de 0.564, lo que significa que los docentes encuestados están bastante de acuerdo con él y que las respuestas no se alejan significativamente de esta media.

Con el ítem 5, se pretende conocer si los docentes verdaderamente piensan que la inclusión tiene más ventajas que inconvenientes. Un 7.3% de los encuestados muestra indecisión ante la afirmación, mientras que un 47.3% afirma estar bastante de acuerdo con ella y un 40% manifiesta estar muy de acuerdo. En este caso la media de las respuestas es de 4.26 y la desviación típica es de 0.573, lo que quiere decir que generalmente los docentes están bastante de acuerdo con la afirmación propuesta.

En lo relativo a la pregunta 6, un 56.4% de los docentes encuestados un 89,1% de los encuestados afirma ser partidario de la educación inclusiva, mientras que un 5.5% se muestra indeciso, otro 5.5% cree no serlo. En este caso, la media de las respuestas gira en torno a los 4.4 puntos con una desviación típica solo del 0.689, por lo que mayoritariamente los docentes manifiestan ser partidarios de la educación inclusiva.

Finalmente, el ítem número 7 dice que una atención adecuada a la diversidad requiere la presencia en el aula de otros docentes además del tutor. Un 96.3% de los participantes están muy de acuerdo con la participación de más de un docente en las aulas, mientras que un 3.6% manifestó indecisión o estar poco de acuerdo con que esto suceda. En este caso la media obtenida es de 4.78 puntos con una dispersión de solo 0.322, lo que significa que la mayoría de los encuestados están a favor de la co-enseñanza, y que sus respuestas no son muy distantes a la media obtenida.

Formación y recursos

En este apartado, hay tres cuestiones acerca de la formación y los recursos con los que cuentan los docentes para atender a la diversidad de sus aulas. Como se puede comprobar en el ítem 8 de la tabla 2, el 30.9% de los encuestados considera que no tiene formación suficiente para atender a las necesidades del

alumnado. Por otro lado, solo un 27.3% cree que sí dispone de la formación adecuada para atender a la diversidad del alumnado y, un 40% tiene dudas sobre si realmente está lo suficientemente formado o no. La media de respuestas a este ítem gira en torno a los 3.07 puntos teniendo una desviación típica del 0.968, lo que quiere decir que de forma general, los docentes en activo dudan de si su formación es suficiente para atender a la diversidad.

El ítem 9 versa sobre el tiempo que tienen los docentes para atender a la diversidad en su aula. Estos manifiestan en un 67.3% no tener tiempo suficiente para ello, mientras que solo el 16.3% afirma que sí dispone de tiempo para atenderla, mientras que el 14.5% no lo tiene muy claro. Las respuestas a esta cuestión tienen una media de 2.30 puntos y la desviación típica de 1.021, lo que significa que el tiempo del que disponen los docentes actualmente en activo para atender a la diversidad en las aulas es realmente escaso aunque, algunas de las respuestas aportadas se alejan significativamente de la media obtenida.

Tabla 2

Formación y recursos

	NA		PA		I		BA		MA		Media	DT	Var.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Item 8			17	30.9	22	40	9	16.4	6	10.9	3.07	0.968	0.938
Item 9	11	20	26	47.3	8	14.5	8	14.5	1	1.8	2.30	1.021	1.043
Item 10	9	16.4	28	50.9	8	14.5	9	16.4			2.31	0.948	0.899

Nota. 1= Nada de acuerdo (NA), 2= poco de acuerdo (PA), 3 = Indeciso (I), 4 = bastante de acuerdo (BA) y 5 = Muy de acuerdo (MA).

Por último, con la última cuestión (ítem 10) de este subapartado se pregunta a los docentes si tienen suficientes recursos materiales para responder a las necesidades de su alumnado. El 67.3% de los encuestados consideran que no cuentan con los recursos suficientes para atender a la diversidad de su aula, frente a un 16.4% que afirma que sí los tiene, encontrándose en el punto intermedio un 14.5% de docentes que presentan dudas sobre ello. La media de respuestas para esta cuestión se encuentra en el punto 2.34 y la desviación

típica en el 0.948, por lo que globalmente se puede deducir que los recursos de los se disponen en la actualidad para responder a la diversidad del alumnado en los centros ordinarios no son muchos.

Apoyos personales

El apartado relativo a los apoyos y recursos personales consta de dos ítems. En el ítem 11 se pregunta a los docentes si tienen la ayuda suficiente del maestro de Pedagogía terapéutica (PT) en el centro, a lo que un 36.4% responde que cree que no es suficiente la ayuda que recibe de dicho profesional, mientras que el 47.9% cree que sí recibe la ayuda suficiente. Encontrándose, por tanto, un 14.5% indecisos a la hora de responder esta cuestión.

En este caso, la media de respuestas es de 3.22 puntos y la desviación típica obtenida es de 1.269, lo que significa que las respuestas de los docentes encuestados, en este caso son muy variadas, ya que como se puede comprobar en la tabla 3, existe un porcentaje igualitario entre los docentes que consideran que no reciben el apoyo suficiente (PA) y los que consideran que sí (BA).

Tabla 3.

Apoyos personales

	NA		PA		I		BA		MA		Media	DT	Var.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%			
Item 11	4	7.3	16	29.1	8	14.5	16	29.1	10	18.2	3.22	1.269	1.610
Item 12	4	7.3	13	23.6	15	27.3	12	21.8	11	20	3.24	1.232	1.517

Nota. 1= Nada de acuerdo (NA), 2= poco de acuerdo (PA), 3 = Indeciso (I), 4 = bastante de acuerdo (BA) y 5 = Muy de acuerdo (MA).

Finalmente, en el último ítem (12) se pregunta a los participantes si creen que reciben la suficiente ayuda del equipo psicopedagógico. El 41.8% de los maestros encuestados responde que sí reciben la ayuda necesaria del equipo psicopedagógico, mientras que un 58.2% cree que esto no es así o se muestra indeciso a la hora de dar una respuesta. La puntuación media de respuestas a esta cuestión está en torno a 3.24 puntos y la desviación típica en torno a los 1.232, lo que quiere decir que las respuestas que han proporcionado en este

caso los participantes están muy repartidas entre todas las opciones de respuesta posible, distanciándose algunas de ellas del valor de la media obtenida.

Diferencias en la percepción del profesorado según el tipo de centro, los años de experiencia y el género

Para comprobar si existen o no diferencias significativas en las respuestas dadas a las cuestiones que se plantean con el instrumento de evaluación, se ha realizado el análisis de la varianza de un factor (ANOVA). Se tomaron como variables independientes o factor el tipo de centro en el que se imparte docencia (público o concertado), los años de experiencia docente y el género, siendo por tanto las variables dependientes todos los ítems que componen el cuestionario y que han respondido los docentes.

Tabla 4.

Prueba ANOVA de un factor: tipos de centro, años de experiencia y género para el bloque II

	Sig. (tipo de centro)	Sig. (años de experiencia)	Sig. (género)
Item 1	0.393	0.154	0.864
Item 2	0.119	0.104	0.847
Item 3	1	0.889	0.396
Item 4	0.425	0.921	0.258
Item 5	0.635	0.860	0.335
Item 6	0.275	0.611	0.412
Item 7	0.357	0.294	0.130
Item 8	0.093	0.944	0.874
Item 9	0.460	0.471	0.329
Item 10	0.385	0.253	0.848
Item 11	0.552	0.683	0.335
Item 12	0.571	0.535	0.339

El análisis aportado en esta tabla 4 pone de manifiesto que no existen diferencias significativas en las respuestas otorgadas para cada ítem, ni atendiendo a criterios basados en los años de experiencia, ni según el tipo de centro en el que se imparte docencia, ni tampoco según el género de los encuestados. Este hallazgo manifiesta unas concepciones docentes altamente generalizadas entre el profesorado responsable de la Educación Primaria acerca de la inclusión educativa.

Conclusión

La actitud de los docentes de Educación Primaria de la Región de Murcia hacia la educación inclusiva y todos aquellos principios que la sustentan es muy favorable atendiendo a los resultados de este estudio. Este hallazgo resulta fundamental puesto que los profesores deben tener actitudes positivas hacia la inclusión y una visión amplia del término diversidad, de forma que estas actitudes se conviertan en un elemento facilitador -y no en barreras- para el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los alumnos y repercutan en el uso de estrategias inclusivas en las aulas (Garzón, Calvo & Orgaz, 2016).

A pesar de la actitud positiva que los docentes muestran hacia la inclusión educativa, uno de los grandes problemas que impide a muchos de ellos realizar su labor de una forma más inclusiva es la formación. La mayoría de los docentes ha manifestado que no cree tener la formación suficiente para enseñar a todos sus alumnos de la forma más adecuada posible, independientemente de las necesidades que estos presenten. A ello, habría que añadir cuestiones como el tiempo y los recursos de los que disponen los docentes para atender a la diversidad que, en su mayoría, reconocen que son escasos. Es por ello que resulta necesario replantear la formación del profesorado, así como la dotación y distribución de los recursos materiales y humanos en los centros educativos, su currículo y su organización (Durán & Giné, 2011). Es imprescindible, por tanto, formar docentes capaces de reconocer y valorar la diversidad del alumnado, así como proporcionarles las herramientas necesarias para acabar con la concepción de la escuela como un espacio homogeneizador y reproductor de desigualdades. La base para todo ello, según Infante (2010) es el cambio en la formación inicial universitaria de los docentes, dado que esta consta de un currículo mayoritariamente dirigido a la actuación con unas acciones y hacia a unos sujetos que se encuentran dentro de un promedio considerado “normal” pero que dista de la realidad a la que tendrán que hacer frente en las escuelas, ocasionándose, por tanto, problemas que no son capaces de resolver.

Si bien hay estudios que han advertido de la influencia de la variable género en las percepciones de los docentes (como se ha señalado en el apartado teórico de este trabajo), aquí no se han encontrado diferencias significativas, del mismo modo que no se encontró en el trabajo de Almeida y Alberte (2009). Tampoco se

han encontrado diferencias en función de los años de experiencia laboral de los docentes y en función de la titularidad del centro donde imparten docencia. Es posible que estos resultados se deban al tamaño reducido de la muestra. Contemplamos este aspecto como una limitación del estudio y a la vez como una línea futura de investigación que debiera encaminarse a recoger datos de una muestra más extensa de docentes de la Región de Murcia y; también a nivel nacional. Al mismo tiempo, sería interesante, con objeto de avanzar hacia el cambio pragmático, involucrar al profesorado en el camino hacia la inclusión educativa, dándoles la oportunidad de repensar en sus prácticas y favoreciéndoles los contextos, recursos y procesos para poder emprender mejoras en este sentido.

Referências

- Ahmed, M., Sharma, U. & Deppeler, J. (2014) Variables affecting teachers' intentions to include students with disabilities in regular primary schools in Bangladesh. *Disability & Society*, 29(2), 317-331. Doi: <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.796878>
- Ainscow, M. (2012). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2015). Struggling for Equity in Education: The Legacy of Salamanca. En Kiuppis, F. & Hausstätter, R.S. *Inclusive education twenty years after Salamanca* (pp. 41-55). New York: Peter Lang.
- Alghazo, E.M., & Naggar, E.E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31, 94-9.
- Almeida, M.S. & Alberte, J.R. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 1-11. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/3-2.pdf>
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación educativa*, 21, 23-35. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/22/138>
- Arnaiz, P., Guirao, J.M., & Garrido, C. F. (2007). La atención a la diversidad: del modelo del déficit al modelo curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23), 1-38. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237031819_La_Atencion_a_la_Diversidad_del_Modelo_del_Deficit_al_Modelo_Curricular
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

- Avramidis, E. & Kalyra, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on greek teachers 'attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Barrio, J. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense De Educación*, 20(1), 13-31.
- Bourdieu, P., & Passeron J. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Fontamara.
- Cardona, M. C., Gómez-Canet, P. F., & González-Sánchez, M. E. (2000). Cuestionario de Percepciones del Profesor acerca de una Pedagogía Inclusiva. En E. Chiner (Ed.), *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas inclusivas en el aula* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Alicante.
- Colmenero, M. J., Pegalajar, M. C., & Pantoja, A. (2019). Percepción del profesorado sobre prácticas docentes inclusivas en alumnado con discapacidades graves y permanentes. *Cultura y Educación*, 31(3), 542-575. doi: [10.1080/11356405.2019.1630952](https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630952)
- Durán, D. & 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. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva: Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. Doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Escudero, J.M., & González, M.T. (2013). *Estudiantes en riesgo, centros en riesgo*. Murcia, España: DM.

- Garzón, P., Calvo, M. I., & Orgaz, M.B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Hernández, R. F., Fernández, C., & Baptista, P.(2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 1, 287-297.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa LOMCE. En BOE (Boletín Oficial del Estado), 295, de 10 de diciembre de 2013. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Lledó, A. & Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: Indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, 21, 37-54. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/23/140>
- McMillan, J. H., & Shumacher, S. (2012). *Investigación educativa* (5ª ed). Madrid: Pearson-Addison Wesley.
- Molina, J. (2017). *La discapacidad empieza en tu mirada. Las situaciones de discriminación por motivo de diversidad funcional: escenario jurídico, social y educativo*. Madrid: Delta Publicaciones.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making reform shappen*. París: OECD Publishing.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Pantic, N. & Florian, L. (2015). *Tool to upgrade teacher education practices for inclusive education*. Brussels: European Union/Council of Europe. Recuperado de <http://pjp.eu.coe.int/documents/1473702/8927135/Tool+to+Upgrade+Teacher+Education+Practices+for+Inclusive+Education/0cf28c1b-4f95-49ab-9fd3-de77b772ffed%20>
- Pujolàs, P. (2010). No es inclusión todo lo que se dice que lo es. *Aula de Innovación Educativa*, 191, 38-41.
- Spratt, J. & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of everybody". *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Thomas, G. & Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- Torres, J. A. & Fernández, J.M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200.
- Tyagi, G. (2016). Role of teacher in inclusive education. *International Journal of Education and Applied Research*, 1(1), 115-116.
- Watkins, A. (2012). *TE41. Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.