



La formación del docente ante la diversidad en su aula

Herreros López, Lucía

*Trabajo Fin de Máster en Atención a Necesidades Educativas
Especiales en Educación Infantil y Primaria Curso 2016-2017
Universidad Rey Juan Carlos*

Tutor: Carlos María Alcover de la Hera. Catedrático y Prof. del Máster

Resumen

El objetivo principal de la presente investigación se centra en la preocupación científica y práctica por describir la actitud que muestra el docente ante la presencia en su aula de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo así como la percepción sobre su propia formación inicial y permanente con respecto a la atención a la diversidad. Además, se pretende conocer aquellas propuestas con las cuales los docentes consideran que se mejoraría la respuesta educativa que recibe este alumnado. Para ello, se ha elaborado un cuestionario con 18 ítems escala tipo Likert y una pregunta de carácter cualitativo que se ha puesto en práctica en docentes de la Región de Murcia. Los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los docentes se siente capacitado para afrontar la diversidad en su aula y no tiene una buena percepción acerca de la formación inicial y permanente que se les ha ofrecido. Como una de las propuestas de mejora sobre atención a la diversidad destaca la mayor dotación de recursos materiales y personales por parte de las Administraciones educativas.

Palabras clave

Atención a la diversidad, alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, formación inicial, formación permanente, educación inclusiva.

Title

The teacher training facing the diversity in the classroom.

Abstract

The main objective of this research focuses on scientific and practical concern regarding the attitudes that teachers show facing children with special educational needs in their classrooms, as well as the perceptions on their initial and lifelong training with regard to attention to diversity. Moreover, our aim is to gather suggested improvements proposed by the teachers themselves related to the educational response provided for these students. For this, a questionnaire of 18 items Likert type scale and an extra qualitative question has been elaborated and carried out in the Region of Murcia. The main results indicate that the majority of teachers feel able to deal with diversity and they do not have a good perception of the initial and lifelong training they have been offered. One of the suggested improvements of attention to diversity that stands out is the greater provision of human and material resources on the part of educational administrations.

Keywords

Attention to diversity, students with special educational needs, initial training, lifelong training, inclusive education.

1. Justificación

Las diferencias individuales de los alumnos y alumnas, sus experiencias sociales y culturales, sus habilidades y sus diferentes ritmos de vida y aprendizaje, hacen que no se pueda partir de una planificación basada en la homogeneidad. La atención a la diversidad está presente a lo largo de todo el proceso educativo y es considerada un derecho y una necesidad. Es por ello uno de los grandes retos para el sistema educativo puesto que precisa ajustar la intervención educativa a las necesidades reales del alumnado para asegurar una acción educativa de calidad, lo cual exige a los centros, al profesorado y a los diferentes miembros de la comunidad educativa un esfuerzo de reflexión y un trabajo profesional riguroso.

Así pues, los centros y el profesorado, como mediadores entre el currículo y sus destinatarios, los docentes, deberán promover propuestas educativas diversas, dentro y fuera de las aulas, configurando una amplia red de oportunidades que ofrezca a cada alumno y alumna la oportunidad de alcanzar los objetivos generales y desarrollar las competencias clave. Con ello se pretende garantizar el derecho de todos los alumnos y alumnas a ser atendidos adecuadamente y, a la vez, optimizar las condiciones tanto para que el alumnado pueda aprender, como para que el profesorado pueda enseñar.

Sin embargo, las necesidades imperantes de una sociedad cambiante requieren la actualización del perfil docente, garantizando y velando por la mejora de la calidad educativa en los diferentes niveles educativos y ámbitos curriculares.

En este sentido, el perfil del buen docente, sus competencias, estrategias y metodologías ante la diversidad en su aula ha sido uno de los centros de interés en el ámbito teórico y práctico de la educación en las últimas décadas, valorando la formación del profesorado como uno de los elementos clave que garantizan el éxito y teniendo en especial consideración la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (NNUU, 2006)

que reconoce el derecho de éstas a una educación de calidad.

Así lo certifican numerosas aportaciones que diversos autores han realizado al respecto. Palomares Ruiz (2003), por su parte, afirma que la formación profesional del maestro para la diversidad, de su capacidad para diseñar situaciones, realizar adaptaciones, trabajar en equipo, etc., resulta fundamental para conseguir el éxito de cualquier proceso educativo. Escudero (1999) indica que los entornos inclusivos demandan, sin lugar a dudas, de la intensificación y diversificación del trabajo pedagógico; de una mayor implicación personal y moral; de una ampliación de los territorios de la profesión docente; y de la emergencia de nuevas responsabilidades para el profesorado.

Prueba de la relevancia de dicha formación es la gran cantidad de investigaciones y estudios relativos a la formación del profesorado o las competencias que cualquier docente debe cumplir en su praxis diaria. Uno de ellos es el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje realizado en 2013 que indica que más del 97% de los profesores declaran sentirse bien preparados para el trabajo docente en España. También se puede señalar el Informe McKinsey (2007) sobre los 25 mejores sistemas educativos del mundo, el cual expone que la principal explicación a las diferencias en el aprendizaje de los alumnos está en la calidad de los profesores. Además, con respecto a la formación del profesorado en atención a la diversidad y educación inclusiva se pueden destacar los estudios realizados por Alemany y Villuendas (2004), González-Gil y Martín (2014) o Durán y Giné (2012) citando algunos ejemplos, que serán comentados durante el desarrollo del presente trabajo.

En este sentido, la investigación que se presenta a continuación se encuentra enmarcada en la preocupación científica y práctica por conocer la actitud docente ante la diversidad en su aula así como la percepción sobre su propia formación

con respecto a la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Además, se pretende conocer aquellas propuestas con las cuales los docentes consideran que se mejoraría la atención a la diversidad.

2. Marco teórico

2.1. La atención a la diversidad y el perfil del docente

La atención a la diversidad para una escuela inclusiva es uno de los principios educativos a los que más notoriedad se le ha otorgado en el sistema educativo español en los últimos años. Este principio radica esencialmente en el establecimiento de un proceso de enseñanza-aprendizaje adaptado a las diferentes características, intereses, motivaciones, necesidades, ritmos de aprendizaje y capacidades del alumnado con o sin necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante NEAE). En este sentido, se considera alumnado con NEAE, según el artículo 14 del Real Decreto 126/2014 del currículo básico de Educación Primaria, a aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar: necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, o condiciones personales o de historia escolar, para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

En definitiva, este principio trata de buscar y poner a disposición de la comunidad educativa una escuela para todos, abierta y participativa, que compense las desigualdades y garantice los principios de igualdad y equidad, ofreciendo una oportunidad para la mejora y el enriquecimiento de las relaciones y condiciones sociales y culturales.

Así lo manifiesta la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo (LOE en adelante), en su artículo 19 relativo a los

principios pedagógicos de la Educación Primaria, destacando que se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, la atención individualizada, la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

La Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa, de 9 de diciembre, por su parte, destaca que el alumnado es el centro y la razón de ser de la educación, insistiendo en principios básicos como la igualdad de oportunidades, la no discriminación, el fomento de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de violencia de género o discriminación, entre otros.

Este alumnado es especialmente considerado en el Plan de Atención a la Diversidad de cada centro educativo que queda enmarcado en la Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, por la cual se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados concertados de la Región de Murcia. La finalidad del plan citado es facilitar la inclusión de las medidas de atención a la diversidad en la organización escolar desde los principios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades, normalización, integración e inclusión escolar, igualdad entre mujeres y hombres, compensación educativa, accesibilidad universal y cooperación de la comunidad educativa.

La diversidad es una característica inherente a la naturaleza humana e intrínseca a la organización de la escuela actualmente. Así lo indica Palomares Ruiz (2003) alegando que la atención a la diversidad exige el reconocimiento, en la teoría y en la práctica de ser un valor en sí misma, que enriquece todos los procesos educativos y vivenciales. La figura del docente del aula ordinaria se convierte en la clave del proceso de atención a la diversidad ya que, tomando como

referencia a Arnáiz Sánchez (2003), “la clase es el espacio por excelencia donde todos los alumnos deben encontrar una respuesta educativa óptima a su forma de ser y de aprender” (p. 232).

En consonancia con lo anterior, García Moriyón (1998) hace referencia a la ética de los profesores, comprometiéndolos a esforzarse por los más desfavorecidos, de modo que la aportación de la escuela para que todas las personas tengan las mismas oportunidades de desarrollar al máximo sus capacidades no se quede en pura retórica vacía de contenido. Es por ello que el profesional de la enseñanza debe promover la igualdad de oportunidades con actitudes de solidaridad surgidas del reconocimiento de la igual dignidad de todos. (Martínez Navarro, 2010).

Según Macarulla y Saiz (2009), la información que debemos saber acerca del alumnado con NEAE va mucho más allá de conocer la tipología de la discapacidad y el grado de afectación ya que su discapacidad no informa sobre sus competencias, intereses o expectativas, ni sobre su autoestima o su grado de autonomía.

Este deber solicita un profesorado cualificado que proporcione una respuesta educativa de calidad a las nuevas demandas sociales. Por tanto, se puede afirmar que la calidad de la enseñanza recae, en cierta medida, en el eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente.

2.2. Formación del profesorado

2.2.1. Competencias y capacidades del profesorado

Una educación de calidad demanda del profesorado que dote a los alumnos de las competencias necesarias para ser ciudadanos y empleados activos del siglo XXI. Además, se espera del profesorado que personalice su enseñanza, atendiendo a las diferentes características y peculiaridades de sus alumnos y garantizando que todos y cada uno de ellos desarrolle al máximo

sus potencialidades tal y como indica el artículo 14 del Real Decreto 126/2014. La Comisión Europea ha establecido una aproximación de las competencias clave del profesorado del siglo XXI que han sido descritas y resumidas por López Rupérez (2014) de la siguiente forma:

- Trabajar con los otros: disponer de valores de inclusión social y capacidad de desarrollo del potencial de cada alumno; poseer conocimientos sobre la evolución de la persona y confianza en sí mismo al relacionarse con otros; trabajar con los alumnos como personas y apoyarles en su desarrollo como miembros activos de la sociedad; incrementar la inteligencia colectiva de los alumnos y colaborar con los colegas para mejorar su propia práctica docente.
- Trabajar con la información, el conocimiento y las tecnologías: acceder, analizar, comprobar, reflexionar y transmitir el conocimiento usando las tecnologías; trabajar con diferentes formas de conocimiento; elaborar y gestionar entornos de aprendizaje con libertad intelectual para emplearlos al servicio de la educación; aprender de su propia experiencia y dominar una amplia gama de estrategias de enseñanza y aprendizaje; preparar al alumnado para ser ciudadanos europeos responsables.
- Trabajar con y en la sociedad: promover en los alumnos un equilibrio entre el respeto a la diversidad y la preservación de valores comunes; comprender los factores de exclusión y de cohesión social y los principios éticos de la sociedad del conocimiento; trabajar eficazmente con la comunidad local y con los diferentes actores de la educación.

Para Perrenoud (2004) las diez competencias básicas que caracterizan a un buen docente son: 1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje, 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes, 3. Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación, 4. Implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo, 5. Trabajar en equipo, 6. Participar en la gestión de

la escuela, 7. Informar e implicar a los padres, 8. Utilizar nuevas tecnologías, 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, 10. Gestionar la propia formación continua.

Estas competencias deben ser reforzadas y actualizadas de forma continua y permanente debido a los retos educativos que afronta la praxis diaria docente, siendo cada vez más diversificada y exigente a la par que más necesitada de cooperación, proyectos docentes compartidos y trabajo en equipo de profesionales de diferente formación (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004).

Dichos retos se manifiestan en forma de nuevas pedagogías emergentes, avances en las tecnologías de la información y la comunicación así como en la heterogeneidad del alumnado, de diversos contextos sociales y culturales, diferentes intereses, capacidades, habilidades y expectativas. Es por ello que, según el Ministerio citado, "el proceso de enseñanza-aprendizaje exige hoy al profesorado no solo conocer al alumnado, sino estar en posesión de nuevos métodos de enseñanza, de múltiples y plurales estrategias que le permitan desarrollar su actuación docente" (p.108).

En palabras de Parrilla (2003) es necesario forjar una nueva identidad docente que aborde los siguientes aspectos: competente pedagógicamente, capaz de investigar y reflexionar sobre la práctica con otros profesores y consciente de las facetas sociales y morales de su profesión.

Así, acorde con Arnáiz Sánchez (2003), se puede afirmar que un profesor que investiga y mejora su práctica en el seno de una organización educativa que colabora para mejorar y dar respuesta a sus problemas y necesidades constituye la situación ideal para llevar a cabo una adecuada atención a la diversidad. Esta misma autora hace referencia a la necesidad de profesores que reflexionen sobre aquellas prácticas docentes que favorecen o dificultan la atención a la diversidad, investiguen y experimenten nuevas formas de hacer y vayan

adquiriendo un conocimiento profesional que les permita no solo una actuación pedagógica más adecuada a la diversidad de los alumnos, sino también una competencia y desarrollo profesional que les haga satisfactorio su trabajo cotidiano.

Teniendo como referencia las argumentaciones aportadas, la formación inicial y la formación permanente del profesorado se abre paso como uno de los principios por los cuales todo docente que se precie debe regir su praxis tanto con el alumnado que presenta NEAE así como con aquel que no las presenta. En palabras de Macarulla y Saiz (2009) "una herramienta imprescindible para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo es la formación permanente en estrategias pedagógicas de atención educativa a la diversidad" (p. 25). González-Gil y Martín (2014), por su parte, indican que la formación del profesorado se convierte en uno de los ejes cardinales para garantizar, en el futuro, que todos los niños puedan recibir una educación acorde con sus necesidades y características y transcurrir hacia una vida adulta de calidad.

2.2.2. Formación inicial y formación permanente

La relevancia de la formación del profesorado ha despertado gran interés en el seno de la sociedad así como en los profesionales e investigadores. Así lo vemos reflejado en: el elevado número de estudios e investigaciones tanto nacionales como internacionales sobre esta temática (Alemany y Villuendas, 2004; González-Gil y Martín, 2014 o Durán y Giné, 2012, citando algunos ejemplos); el número de instituciones dedicadas a la investigación sobre la figura del docente; en las reuniones científicas celebradas tales como la Conferencia Bianual de la UNESCO, en Ginebra 1996, sobre "Fortalecimiento del rol del profesor en un mundo cambiante", o la "Conferencia Mundial de Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje", en Jomtien (Tailandia, 1990), entre cuyas medidas estudiadas para mejorar la calidad de la educación se dedicó especial atención a las

características del maestro; así como a la legislación y normativa vigente.

Los resultados del estudio llevado a cabo por Alemany y Villuendas (2004) indican, en cuanto a la formación inicial, que el profesorado encuentra difícil relacionar lo que se enseña en la Facultad, la formación teórica y la realidad que encuentra en las aulas, insistiendo en que se debería realizar un esfuerzo por proporcionar una preparación más relacionada. En cuanto a la formación permanente, sus estudios muestran que existe en el profesorado la idea de que es necesario realizar cursos de reciclaje y cursos referentes a la Educación Especial, siendo imprescindible que éstos se adapten a las necesidades del profesorado y del centro y que respondan a las expectativas de los maestros.

Además, se pone de manifiesto que los docentes consideran que es importante la colaboración de los padres en la educación de sus hijos, y más cuando es un alumno con algún tipo de necesidad educativa. Por otra parte, se hace especial hincapié en la necesidad de colaboración entre los distintos profesionales implicados en alumnado con NEAE, dejando atrás la percepción del profesional solitario y abriendo paso al trabajo participativo y colaborativo entre todo el personal docente.

A propósito de esto, la LOE 2/2006 dedica su capítulo III a la formación del profesorado. En su artículo 100, orientado a la formación inicial afirma que la formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Además, su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas. En su artículo 102, dedicado a la formación permanente, señala que 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. En este mismo artículo se alega que 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. Por otra parte, su artículo 103 se orienta a la formación permanente del profesorado en centros públicos y hace referencia a que las Administraciones educativas deben planificar las actividades de formación del profesorado, garantizando una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y estableciendo las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas.

Si bien queda latente la responsabilidad de las Administraciones educativas en cuanto a la formación inicial y permanente del profesorado, no debemos olvidar nuestro compromiso ético con la profesión. Como expresa Martínez Navarro (2010) "la actitud del profesional ético es la de responsabilidad por la propia formación como compromiso implícito en las metas últimas o bienes internos de la enseñanza" (p. 205). Además, manifiesta que esta responsabilidad tiene al menos dos aspectos: reclamar a las autoridades que faciliten la oferta de oportunidades de formación permanente (de calidad, en número suficiente y de fácil acceso) y aprovechar dichas oportunidades participando en ellas con pleno aprovechamiento. Así, dicho autor afirma que el propio docente debe conocer sus carencias y buscarles remedio y las instituciones que lo contratan tienen la obligación de facilitar las posibilidades de formación permanente del profesorado.

En este sentido, Palomares Ruiz (2003) manifiesta que la formación inicial y permanente del profesorado debe centrarse en el contexto, ser flexible y polivalente. Además, ha de rechazarse la separación artificial entre la teoría y la práctica, insistiendo en que en los programas de formación, el conocimiento debe estar referido a la práctica y apoyarse

y profundizar en los interrogantes, los esquemas conceptuales y la constatación de problemas e intuiciones que surgen en el diálogo con las situaciones que se producen en el aula.

La formación del profesorado es pues uno de los eslabones principales de todo proceso de innovación que no debe ser entendida como una tarea individual del docente sino como un proceso de mejora de los centros educativos y de desarrollo profesional del profesorado para atender a las características heterogéneas del alumnado, según expone Arnáiz Sánchez (2003). Así lo indican también Durán y Giné (2012), manifestando que la formación del profesorado no se refiere a una formación individual para el desarrollo profesional aislado, sino más bien de una capacitación personal para participar de una actividad docente que permita el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro.

El Ministerio de Educación y Ciencia (2004) sostiene que la formación implica tres procesos diferentes y complementarios: el primero, referido a la formación inicial y la cualificación previa a la selección de los candidatos a profesores; el segundo, relacionado con la iniciación a la docencia, el momento en que el futuro profesor va estableciendo su propia identidad profesional; y, el tercero, orientado a la formación permanente de los profesores una vez incorporados plenamente a las tareas docentes.

Consideración aparte merece esta última como aquella en la que más se puede incidir y mejorar individual y personalmente tal y como lo hace notar el Ministerio de Educación y Ciencia (2014): “la formación permanente debe ser un proceso continuo, sistemático y organizado que abarque toda la carrera docente y que, optando prioritariamente por un modelo de reflexión sobre la práctica en los propios centros, ofrezca a todo el profesorado los instrumentos adecuados para afrontar con éxito los nuevos y complejos retos educativos y las cambiantes realidades sociales” (p. 110).

En acuerdo con dicho Ministerio, también Arnáiz Sánchez (2003) pone en relieve la formación del profesorado como actividad de mejora integral, que se asienta en la reflexión profunda de la práctica y se afianza en el contraste y la mejora continua de la acción de enseñanza, innovando el currículum más pertinente para los estudiantes y la comunidad educativa en su conjunto.

Por otra parte, López Rupérez (2014) enfatiza que la formación continua del profesorado es considerada un elemento clave del desarrollo profesional docente, adaptándose a los requerimientos de la enseñanza y aprendizaje y a su evolución con el tiempo. Dicho autor defiende que una buena formación profesional continua debe seguir los siguientes principios: ha de estar vinculada con las necesidades del sistema educativo y del centro docente; ha de aprovechar, tanto como sea posible, la transferencia de conocimiento experto en el seno de cada centro educativo; ha de incluir la autoformación y la investigación; ha de tomar en consideración las perspectivas de carrera profesional; y, por último, ha de ser capaz de conciliar libertad con obligación.

2.2.3. Formación del profesorado en atención a la diversidad

Como expresan Macarulla y Saiz (2009) “si el alumnado con discapacidad es responsabilidad, en primera instancia, de todo el claustro, todo el equipo docente de educación ordinaria debe recibir formación sobre atención a la diversidad y educación especial” (p. 30). Agrega, además, que no se trata de convertir en especialistas a los generalistas, sino de fortalecer sus herramientas y habilidades educativas a la hora de implementar estrategias útiles para trabajar con la heterogeneidad en el aula.

En acuerdo con las autoras señaladas, a juicio de Muntaner (1999), todos los profesionales de la educación precisan de alguna formación en educación especial desde una perspectiva integradora que permita la participación de los alumnos

con necesidades educativas especiales en dinámica del aula y del centro, desde la igualdad de oportunidades y con el objetivo de adaptar la escuela a sus demandas y no a la inversa.

En consonancia con lo argumentado, Forteza (2011) manifiesta que a los sistemas educativos se les demanda que atiendan a muy amplias capas de población con edades, condiciones e intereses diferentes y de procedencia muy diversa, y se les insta a que favorezcan una mayor equidad como exigencia de carácter ético (igual dignidad de la persona independientemente de su procedencia, raza, condición, etc.). Así, este autor indica que " la atención a la diversidad en la formación de los futuros docentes es un reto ineludible en los tiempos que corren" (p. 135).

En este sentido, la formación a la que aluden los autores señalados bien podría ajustarse a lo que Darling-Hamond (1998) propone como el tipo de conocimiento que debe poseer todo profesor en la sociedad de hoy en día respecto de la atención a la diversidad:

- a) Un conocimiento que vaya más allá de las ideas básicas o procedimientos que suponga la comprensión y estructuración de la Educación Especial.
- b) Un conocimiento que permita entender y conocer las diferencias de los alumnos en cuanto a género, capacidad, cultura, etc.
- c) Un conocimiento pedagógico del contenido que permita abordar con fundamentación la enseñanza de cada materia de alumnos diversos.
- d) Un conocimiento amplio sobre el aprendizaje y las diferentes formas de aprender por distintos alumnos.
- e) Un conocimiento que permita evaluar las diferencias en la forma en que los alumnos se acercan y construyen el aprendizaje.
- f) Un conocimiento amplio de estrategias de enseñanza que permita plantear de

distinta manera los mismos objetivos y adaptarse a variadas situaciones.

- g) Un conocimiento de los recursos curriculares y la tecnología educativa.
- h) Un conocimiento sobre colaboración y cómo ésta potencia y refuerza el aprendizaje entre alumnos.
- i) Y un conocimiento que permita reflexionar y evaluar la propia práctica.

Además del conocimiento que todo docente debe tener con respecto a la diversidad en su aula, también debemos considerar los aspectos que deben ser tratados en la formación de los futuros docentes de forma que desarrollen actitudes positivas hacia la atención a la diversidad. Así, en palabras de Rosales (1987), dichos aspectos son los siguientes:

- a) Proporcionarles un conocimiento lo más completo posible del proceso de integración en sus dimensiones teóricas y prácticas.
- b) Formación psicopedagógica basada en el conocimiento de los diferentes tipos de deficiencias y sus diferentes formas de atención y recuperación, en términos generales.
- c) Conocimiento teórico y práctico de métodos didácticos para adaptar la enseñanza a las características del alumno y estimular en cada uno el máximo de aprendizaje. Métodos de trabajo socializado y cooperativo frente al carácter competitivo de la enseñanza tradicional.
- d) Formación didáctica más específica en cada una de las disciplinas de la especialidad, en sus dimensiones normal y patológica.
- e) Intensificación de las relaciones humanas en el periodo de formación inicial para dirigirse hacia un paradigma de carácter más humanista como medio de fomentar las actitudes relacionales (comprensión, comunicación, colaboración), que desarrollaran una actitud positiva hacia la diversidad.

Por otra parte, Hopkins y Stern (1996), consideran que la actuación del profesorado para hacer posible la educación inclusiva requiere: compromiso (voluntad de ayudar a todos los alumnos), afecto (entusiasmo y cariño hacia los alumnos), conocimiento de la didáctica de la materia enseñada (hacerla accesible para todos), múltiples modelos de enseñanza (flexibilidad y habilidad para resolver lo imprevisto), reflexión sobre la práctica y trabajo en equipo que promueva el aprendizaje entre los colegas.

La formación del profesorado es fundamental para garantizar una respuesta a las necesidades del alumnado así como atender de forma individual y servir como orientación en todo el proceso de escolarización de alumnado con NEAE. Se puede afirmar sin duda que la garantía para unas buenas prácticas educativas en el seno del aula es el docente experto en atención a la diversidad, ofreciendo una educación de calidad y éxito.

Sin embargo, tal como indican González-Gil y Martín (2014) la formación en atención a la diversidad es un aspecto de la enseñanza que no es abordado en profundidad en la formación de los profesores, y por ende, una asignatura pendiente en la misma. Así, entre los estudios realizados relativos a la formación del profesorado en atención a la diversidad se pueden destacar los siguientes resultados:

- Las actitudes del profesorado -tanto de la educación ordinaria como de la educación especial- respecto a la inclusión son en general positivas y que dependen, ante todo, de la formación recibida en el manejo de las diferencias (en especial de los alumnos con discapacidades), así como del sentimiento de competencia profesional. (Hsien, 2007)
- Las mayores dificultades que el profesorado de aula ordinaria encuentra para afrontar el reto de integrar se centran en que no se encuentran suficientemente preparados para llevar a cabo su trabajo, se cuestionan los efectos

positivos sobre la socialización del alumnado en el marco de la integración. (Sánchez y Carrión, 2000)

- La formación en necesidades educativas especiales atañe a todo el profesorado. (Mula y colaboradores, 2002).
- Las principales necesidades de formación docente para la inclusión de los profesores evaluados se centran en los elementos metodológicos y curriculares que permiten la transformación de las escuelas en centros educativos más inclusivos. En general los profesores no disponen de la formación que requieren para poder trabajar desde un modelo de escuela que responda a las necesidades de todos los alumnos. (González-Gil y Martín, 2014).

3. Metodología de la investigación

3.1. Objetivos de la investigación

El problema que suscita esta investigación, tal y como se ha comentado, se contextualiza en la preocupación científica y práctica por describir la actitud que muestra el docente ante la presencia en su aula de alumnado con NEAE así como averiguar lo que piensan los docentes acerca de su propia formación en este ámbito en particular. Además, se pretende conocer aquellas propuestas con las cuales los docentes consideran que se mejoraría la respuesta educativa que recibe el alumnado con NEAE.

Así el objetivo general de la investigación es el siguiente:

- Conocer la actitud docente ante la diversidad en su aula así como la percepción sobre su propia formación con respecto a la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

A un nivel de concreción mayor, del objetivo general se pueden extraer los siguientes objetivos específicos:

1. Averiguar la percepción que tienen los docentes del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y la

atención a la diversidad para una escuela inclusiva.

2. Determinar la valoración de los docentes de la formación inicial recibida en sus estudios universitarios así como la formación obtenida tras los mismos.

3. Identificar aquellos aspectos en los que los docentes consideran tener conocimientos y aquellos en los que presentan carencias formativas.

4. Valorar las propuestas que, a juicio de los propios docentes, podrían mejorar la atención a la diversidad.

3.2. Participantes

En la realización de la investigación contamos con la participación de 56 docentes pertenecientes a la Región de Murcia, entre los que se observa un gran predominio de mujeres (83,9% frente a un 16,1% de hombres) como podemos observar en la Figura 1.

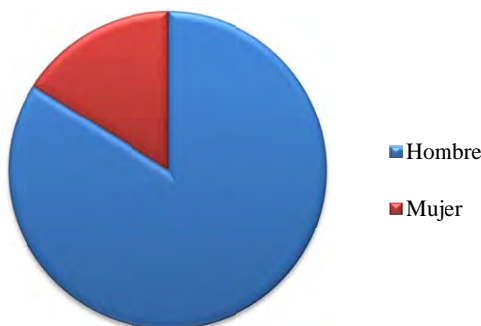


Figura 1. Sexo de los participantes. / Elaboración propia.

El criterio para su selección fue procurar que estuviese representado un amplio rango de aspectos atendiendo a: edad, experiencia laboral, centro educativo en el que imparten docencia, titulación universitaria y especialidad y otra formación relevante.

Con el fin de facilitar el análisis de los datos, se distribuyeron los participantes en cuatro grupos de edad y que podemos visualizar en la Figura 2: menor de 30 años (57,1%, n=32), entre 30 y 40 años (16,1%, n=9), entre 41 y 50 años (10,7%, n=6) y mayor de 50 años (16,1%, n=9).

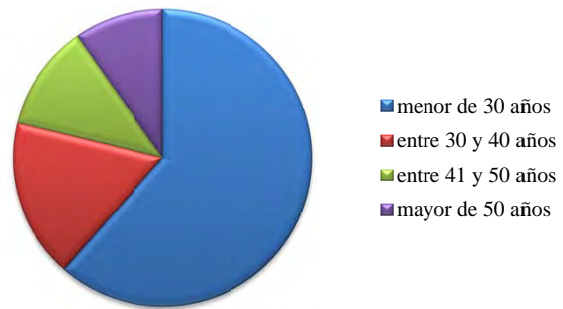


Figura 2. Edad de los participantes. / Elaboración propia.

Con respecto a la experiencia laboral en la docencia, se realizó una división en tres grupos indicados en la Figura 3: ninguna (21,4%, n=12), entre 1 y 5 años (46,4%, n=26) y más de 5 años (32,1%, n=18).

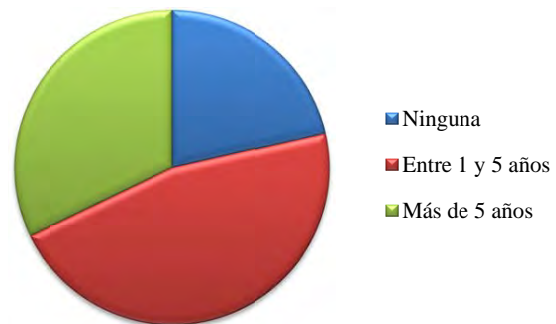


Figura 3. Años de experiencia laboral en la docencia. / Elaboración propia.

Por otra parte, con respecto al centro educativo en el que imparten docencia, encontramos que el 30,4% de los profesores encuestados no están trabajando actualmente y por lo tanto su respuesta ha quedado en blanco o bien indicando "No" en el espacio correspondiente, frente a un 69,6 que actualmente imparte docencia en algún colegio de la Región de Murcia, tal y como se puede observar en la Figura 4. Entre los centros educativos a los que pertenece cada maestro encontramos: José Marín, en Cieza (n=1); Madre de Dios, en Lorca (n=1); Reina Sofía, en Totana (n=1); Vistabella, en Murcia (n=1); Mare Nostrum, en Cartagena (n=1); Gabriel Pérez Cárcel, en Murcia (n=1); Severo Ochoa, en Los Garres (n=4); Gregorio Miñano, en Molina de Segura (n=1); Nuestra Señora del Rosario, en Santomera (n=1); Infanta Cristina, en Puente Tocinos (n=7); Cristo Crucificado,

en Cieza (n=1); Nicolás de las Peñas, en Murcia (n=1); Juan XXIII, en Murcia (n=1); San Félix, en Zarandona (n=9); Miguel Delibes, Mazarrón (n=2); Fontes, en Torre Pacheco (n=1); Miguel de Cervantes, en Cartagena (n=1); María Auxiliadora, en Cabezo de Torres (n=3); Vista alegre, en Torres de Cotillas (n=1).

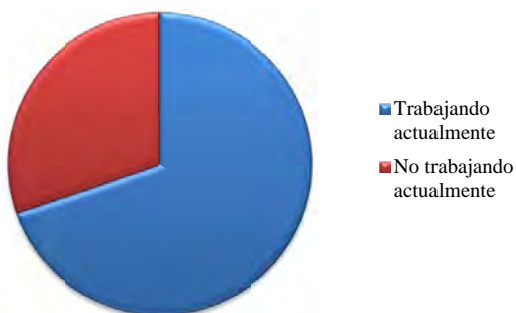


Figura 4. Trabajo actual de los docentes. / Elaboración propia.

Atendiendo a la titulación universitaria y la especialidad de los participantes encuestados encontramos que un 25% se dedica a Educación Infantil, frente a un 75% que imparte docencia en Educación Primaria (E.P). Dentro de esta etapa educativa, los docentes se dedican a diferentes especialidades y quedan repartidos de la siguiente forma: 25% Lengua Extranjera Inglés; 8,9% Audición y Lenguaje; Música 7,1%; Educación Física 10,8%; Lengua Extranjera Francés 8,9%; Pedagogía Terapéutica 14,3%. (Figura 5)

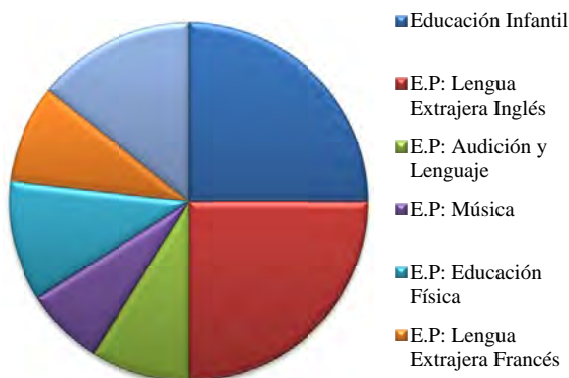


Figura 5. Titulación universitaria y especialidad. / Elaboración propia.

En referencia a otra formación relevante señalada por los docentes, cabe señalar que: el 42,8% de los mismos declara

no tener otra formación; el 9% ha estudiado otras carreras, como Pedagogía, Traducción e Interpretación, Educación Social, Profesional de Conservatorio, entre otras; el 17,9% de los encuestados ha realizado o está realizando un Máster, tales como Máster en Neuropsicología y Educación, Máster en Atención Temprana, Máster en enseñanza bilingüe, Máster en Innovación e investigación en Educación Infantil y Primaria, entre otros; el 16% indica tener formación en idiomas, sobre todo inglés y francés; el 3,6% declara haber realizado cursos tras terminar la carrera universitaria; y el 10,7% declara haber realizado formación como: Intérprete de Lengua de Signos, Declaración Eclesiástica de Competencia Académica, Educación para adultos e instituciones penitenciarias o técnico en ciudadanos auxiliares de enfermería, entre otros, lo cual ha sido considerado como "Otros" en la Figura 6 al no representar a más de un docente.

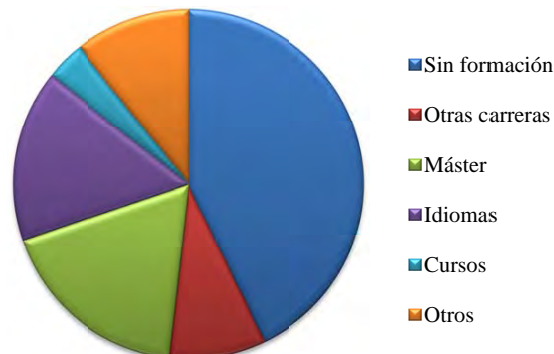


Figura 6. Otra formación relevante. Elaboración propia.

3.3. Diseño de investigación

La presente investigación adopta un enfoque descriptivo, integrando las perspectivas cuantitativa y cualitativa para dar respuesta a los objetivos planteados y basándose en la técnica del cuestionario como instrumento de recogida de la información. Cada una de estas perspectivas nos ofrece tipos de conocimientos diferentes. La perspectiva cuantitativa se basa en una medición exhaustiva y controlada y nos aporta un conocimiento descriptivo fundamentado en la objetividad que ha sido recogido a

través de una serie de preguntas de un cuestionario estructurado. La perspectiva cualitativa, basada en la subjetividad, nos brinda un conocimiento que parte de la propia experiencia del participante a través de una respuesta de carácter abierto en el cuestionario señalado.

Para la realización del cuestionario (ver anexo 1) y, con el objetivo de familiarizarnos con la temática en más profundidad, se llevó a cabo una revisión bibliográfica de aquellos estudios e investigaciones que se basaban en la técnica de la encuesta para la recogida de información. Algunos de ellos han sido: el estudio realizado por Colmenero Ruíz (2009) con el fin de detectar las necesidades formativas en docentes de Educación Secundaria así como analizar las creencias y actitudes de este colectivo con respecto a la atención a la diversidad; la investigación llevada a cabo por Sales, Moliner y Odet (2001) orientado a conocer las actitudes de estudiantes de Magisterio de la Universitat Jaume I en cuanto a diversidad; o el estudio realizado por González-Gil y Martín (2014) en el profesorado de Castilla y León acerca de las necesidades de formación docente a la hora de abordar la atención a la diversidad del alumnado.

Tras la revisión bibliográfica, teniendo claros y presentes los objetivos de la investigación y habiendo introducido los dos apartados anteriormente descritos, se establecieron tres dimensiones que abarcan los aspectos a estudiar y que constituyen el eje vertebrador del estudio. Estas dimensiones, relacionadas con los objetivos que plantea nuestra investigación, son los siguientes:

1. Actitud docente ante el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Relacionada con el objetivo 1: conocer la percepción que tienen los docentes del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y la atención a la diversidad para una escuela inclusiva.
2. Formación inicial y formación permanente con respecto a la atención

a la diversidad. Relacionada con el objetivo 2: conocer la valoración de los docentes de la formación inicial recibida en sus estudios universitarios así como la formación obtenida tras los mismos.

3. Conocimientos y capacitación docente con respecto a la atención a la diversidad. Relacionada con el objetivo 3: averiguar aquellos aspectos en los que los docentes consideran tener conocimientos y aquellos en los que presentan carencias formativas.

A continuación, se creó un banco de veinte preguntas y cuestiones que fueron formuladas en forma de ítem y ubicadas en cada una de las dimensiones. Sin embargo, dos de ellas fueron eliminadas al no ajustarse a los objetivos que el estudio quiere conseguir. Para la formulación de dichos ítems se tuvieron en cuenta que estos fueran claros y precisos, con un lenguaje comprensible y adecuado a los destinatarios, que no indujesen a la respuesta y fuesen breves para evitar ambigüedades o interpretaciones difíciles. Además, se procuró que el cuestionario no excediese en extensión para evitar que resultase tediosa y aburrida su cumplimentación y así garantizar la participación positiva por parte de los docentes.

Finalmente en el cuestionario, conformado por 18 ítems de respuesta cerrada en escala tipo Lickert, los docentes debían señalar en qué medida están (1) totalmente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) de acuerdo, (4) totalmente de acuerdo con lo propuesto en los diferentes ítems. Los ítems del 1 al 6 pertenecen a la dimensión 1, los ítems del 7 al 13 a la dimensión 2 mientras que los ítems del 14 al 18 están incluidos en la dimensión 3.

Por otra parte, dentro de dicho cuestionario hay una pregunta final de carácter cualitativo referida a las propuestas para la mejora de la atención a la diversidad, tanto a nivel de aula como a nivel de centro que responde a lo que plantea el objetivo 4: valorar las propuestas que, a juicio de los propios

docentes, podrían mejorar la atención a la diversidad. En este sentido se pretendía que los docentes entrevistados aportasen, desde su punto de vista y partiendo de su experiencia docente, una o varias propuestas con las cuales consideran que mejoraría la atención a la diversidad y la calidad de la enseñanza del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

De esta forma para la redacción final del cuestionario se tuvieron en cuenta las directrices proporcionadas por Serrano Pastor (2008), teniendo en cuenta las partes referidas a presentación, instrucciones que debe incluir el cuestionario, cuerpo de preguntas y observaciones.

Lo primero que encontramos en el cuestionario es un pequeño apartado de presentación en el que se da a conocer a los participantes el objetivo principal de la investigación, indicando la importancia de la participación docente, garantizando el anonimato de las respuestas y dando las gracias por la colaboración de la siguiente forma:

"Como alumna del Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria me encuentro realizando mi Trabajo Fin de Máster, el cual consiste en realizar un trabajo de investigación. En concreto, con el mío, pretendo conocer la actitud docente ante la diversidad en su aula así como la percepción sobre su propia formación con respecto a la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Por tanto, vuestra participación es muy relevante para llegar a unos resultados válidos. Os rogamos cumplimentéis este sencillo cuestionario con sinceridad. El anonimato y la confidencialidad de las respuestas quedan garantizados. Muchas gracias por su colaboración".

En segundo lugar se ha incorporado también un apartado que se ha titulado "perfil personal y profesional" que aborda los siguientes aspectos: sexo, edad, experiencia laboral, centro educativo

en el que imparten docencia, titulación universitaria y especialidad y otra formación relevante.

Además, se proporciona una frase aclaratoria a modo de instrucción a seguir garantizando el procedimiento que debe seguir el destinatario para contestar adecuadamente a los diversos ítems que componen el cuestionario:

"A continuación se te van a presentar una serie de afirmaciones que tendrás que valorar según la siguiente escala:

1: Totalmente en desacuerdo, 2: En desacuerdo. 3: De acuerdo. 4: Totalmente de acuerdo".

Por último, se indica el correo electrónico personal, facilitando la puesta en contacto de cualquier participante que desee conocer los resultados del estudio y se ofrece un apartado para posibles observaciones, sugerencias o recomendaciones que quieran ser realizadas:

"Observaciones (haz cuantas aportaciones consideres oportunas sobre la formación y la profesionalización docente y que, en el cuestionario, no se hayan contemplado o quieras matizar".

"Si deseas conocer los resultados del estudio ponte en contacto conmigo en la siguiente dirección: luciaherrerolopez2c@gmail.com Estaré encantada de atenderte y compartir mis resultados contigo".

3.4. Recogida y análisis de la información

El cuestionario está diseñado para ser autocumplimentado individualmente y con una duración media de 3-5 minutos. Se ha elaborado en formato impreso y en formato digital para mayor facilidad del docente y con el fin de poder llegar a un mayor número de participantes. Así, encontramos que los docentes de más de 50 años (16,1%, n=9) preferían el formato impreso mientras que los docentes menores de 30 años (57,1%, n=32) optaban en su totalidad por el formato

digital. La información fue recogida en un periodo de tiempo de una semana comprendida desde el 22 al 28 de mayo de 2017.

La herramienta seleccionada para realizar el cuestionario en formato digital ha sido la de "Formularios Google" por las amplias posibilidades que esta nos ofrece pues permite: elegir el tipo de respuesta (respuesta corta, párrafo, selección múltiple, casillas de verificación...); añadir un título a cada sección y pregunta; elaborar gráficas estadísticas para cada uno de los ítems; y añadir obligatoriedad a las respuestas y así evitar respuestas en blanco.

El planteamiento metodológico del presente estudio demanda dos tipos de análisis: cuantitativo y cualitativo. Con respecto al primero de ellos, relativo al análisis de las preguntas de carácter cerrado del cuestionario, cabe señalar que se han elaborado diagramas de sectores circulares para analizar los datos personales y profesionales de los docentes así como tablas, porcentajes, media aritmética y desviación típica para cada uno de los ítems propuestos. El segundo análisis está orientado a realizar un compendio de propuestas que los docentes consideran oportunas para mejorar la calidad de la respuesta educativa del alumnado con NEAE. Para ello, se ha realizado un estudio de las mismas con el fin de establecer similitudes y diferencias entre ellas y ofrecer a la comunidad educativa una aproximación acerca de lo necesario para mejorar la calidad educativa en atención a la diversidad.

4. Presentación y análisis de los resultados

En este apartado se presenta el análisis de los resultados de nuestra investigación, los cuales han sido sistematizados atendiendo a cada una de los objetivos planteados anteriormente y que dan respuesta al problema de nuestro trabajo empírico. En este sentido, para cada uno de los ítems señalados en las tres dimensiones establecidas se han elaborado tablas

en las que se incluye el porcentaje de docentes por cada una de las respuestas ofrecidas así como la media aritmética y la desviación típica. En cuanto al análisis del objetivo número 4, al tratarse de un análisis cualitativo, se ha realizado atendiendo a las similitudes y diferencias encontradas en las respuestas ofrecidas por parte de los docentes encuestados.

4.1. Objetivo 1. Averiguar la percepción que tienen los docentes del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y la atención a la diversidad para una escuela inclusiva

El objetivo señalado, tal y como se ha mencionado con anterioridad, guarda especial relación con la dimensión 1: actitud docente ante el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, por lo que se tendrán en cuenta los ítems del 1 al 6.

En el primer ítem que compone el cuestionario "*Me considero capacitado para garantizar una respuesta educativa adecuada ante la diversidad en mi aula*" un 33,9% indica estar en desacuerdo con la afirmación, mientras que un 50% está de acuerdo y un 16,1% está totalmente de acuerdo. Como se puede observar en la Tabla 1 no hay ningún docente que esté totalmente en desacuerdo con el mismo. Así, obtenemos una media de 2,82 y desviación típica de 0,69.

Ítem 1. Me considero capacitado para garantizar una respuesta educativa adecuada ante la diversidad en mi aula	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0% (n=0)
En desacuerdo	33,9% (n=19)
De acuerdo	50% (n=28)
Totalmente de acuerdo	16,1% (n=9)

Tabla 1. Ítem 1./ Elaboración propia.

El segundo ítem que se incluye en el cuestionario *"Como profesor, considero que no puedo garantizar una adecuada respuesta a sus necesidades educativas por lo que preferiría no tener alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi aula"* ofrece un 35,7% de los docentes totalmente en desacuerdo y un 33,9% de los mismos en desacuerdo.

Por otra parte, el 23,2% de los encuestados está de acuerdo y únicamente un 7,1% está totalmente de acuerdo tal y como se puede observar en la Tabla 2.

La media de este ítem es de 2,01 y la desviación típica de 0,94.

Ítem 2. Como profesor, considero que no puedo garantizar una adecuada respuesta a sus necesidades educativas por lo que preferiría no tener alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi aula	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	35,7% (n=20)
En desacuerdo	33,9% (n=19)
De acuerdo	23,2% (n=13)
Totalmente de acuerdo	7,1% (n=4)

Tabla 2. Ítem 2./ Elaboración propia.

El ítem número 3 *"Es fundamental la participación de las familias en la calidad de la educación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo"*, por su parte, indica que un 94,6% de los docentes encuestados está totalmente de acuerdo con la afirmación señalada y un 5,4% está de acuerdo.

La Tabla 3 nos muestra estos resultados y además, expone cómo las respuestas totalmente en desacuerdo y en desacuerdo no han sido señaladas por ningún docente.

Así pues, resulta una media de 3,05 y desviación típica de 0,22.

Ítem 3. Es fundamental la participación de las familias en la calidad de la educación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0% (n=0)
En desacuerdo	0% (n=0)
De acuerdo	5,4% (n=3)
Totalmente de acuerdo	94,6% (n=53)

Tabla 3. Ítem 3./ Elaboración propia.

Con respecto al ítem 4 *"La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es responsabilidad conjunta de todo el profesorado"* el 80,4% de los docentes encuestados afirma estar totalmente de acuerdo, el 17,9% está de acuerdo y solamente un docente responde en desacuerdo, correspondiéndose con el porcentaje de 1,8% que encontramos en la Tabla 4. La media es 3,78 y la desviación típica 0,45 en esta pregunta.

Ítem 4. La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es responsabilidad conjunta de todo el profesorado	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0% (n=0)
En desacuerdo	1,8% (n=1)
De acuerdo	17,9% (n=10)
Totalmente de acuerdo	80,4% (n=45)

Tabla 4. Ítem 4./ Elaboración propia.

El análisis del ítem 5 *"Sería conveniente disminuir la ratio de alumnos por aula ya que es difícil atender a la diversidad cuando tengo 25 ó 30 alumnos por clase"* nos indica que un 91,1% está totalmente de acuerdo con esta afirmación y un

7,1% está de acuerdo. Por otra parte, encontramos un solo docente (1,8%) que afirma estar totalmente en desacuerdo. En cuanto a la media y desviación típica estas son 3,87 y 0,46 respectivamente.

Ítem 5. Sería conveniente disminuir la ratio de alumnos por aula ya que es difícil atender a la diversidad cuando tengo 25 ó 30 alumnos por clase	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	1,8% (n=1)
En desacuerdo	0% (n=0)
De acuerdo	7,1% (n=4)
Totalmente de acuerdo	91,1% (n=51)

Tabla 5. Ítem 5./ Elaboración propia.

En referencia al ítem 6 "En centros ordinarios no se puede atender al alumnado con específicas de apoyo educativo como sería conveniente por lo que estaría mejor atendido en centros de Educación Especial" un 50% de los encuestados indica estar en desacuerdo frente a un 28,6% de acuerdo. Además, el 16,1% está totalmente en desacuerdo y el 5,4% totalmente de acuerdo. De este modo, se obtiene una media de 2,23 y una desviación típica de 0,78.

Ítem 6. En centros ordinarios no se puede atender al alumnado con específicas de apoyo educativo como sería conveniente por lo que estaría mejor atendido en centros de Educación Especial	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	16,1% (n=9)
En desacuerdo	50% (n=28)
De acuerdo	28,6% (n=16)
Totalmente de acuerdo	5,4% (n=3)

Tabla 6. Ítem 6./ Elaboración propia.

4.2. Objetivo 2. Determinar la valoración de los docentes de la formación inicial recibida en sus estudios universitarios así como la formación obtenida tras los mismos

El presente objetivo, tal y como se ha indicado con anterioridad, está relacionado con la dimensión 2: formación inicial y formación permanente con respecto a la atención a la diversidad por lo que se tendrán en cuenta los ítems del 7 al 13.

En el primer ítem de la presente dimensión, ítem 7 "Se le debería prestar una mayor importancia a la atención a la diversidad en el plan de estudios universitarios", un 67,9% de los docentes indica estar totalmente de acuerdo con el mismo y además un 30,4% muestra estar de acuerdo. Como se puede observar en la Tabla 7 un docente (1,8%) afirma su desacuerdo y ninguno está totalmente desacuerdo. La media en este ítem es 3,66 y la desviación típica 0,51.

Ítem 7. Se le debería prestar una mayor importancia a la atención a la diversidad en el plan de estudios universitarios	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0% (n=0)
En desacuerdo	1,8% (n=1)
De acuerdo	30,4% (n=17)
Totalmente de acuerdo	67,9% (n=38)

Tabla 7. Ítem 7./ Elaboración propia.

Con respecto al ítem 8 "Las estrategias y herramientas para trabajar con necesidades específicas de apoyo educativo han sido obtenidas en otros ámbitos formativos posteriores a mi carrera universitaria" el 33,9% está totalmente de acuerdo y el 42,9% de acuerdo mientras que el 16,1% indica estar en desacuerdo y un 7,1% totalmente en desacuerdo. (Tabla 8). Por otra parte la media es 3,03 y la desviación típica 0,89.

Ítem 8. Las estrategias y herramientas para trabajar con necesidades específicas de apoyo educativo han sido obtenidas en otros ámbitos formativos posteriores a mi carrera universitaria	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	7,1% (n=4)
En desacuerdo	16,1% (n=9)
De acuerdo	42,9% (n=24)
Totalmente de acuerdo	33,9% (n=19)

Tabla 8. Ítem 8./ Elaboración propia.

En referencia al ítem 9 "En mis estudios universitarios únicamente me han formado en aspectos teóricos de la atención a la diversidad, en detrimento de los prácticos" un 48,2% y un 37,5% indican estar totalmente en desacuerdo y de acuerdo, respectivamente. Por su parte, un 12,5% está en desacuerdo y un 1,8% totalmente en desacuerdo tal y como muestra la Tabla 9. En este sentido, obtenemos una media de 3,32 y una desviación típica de 0,76.

Ítem 9. En mis estudios universitarios únicamente me han formado en aspectos teóricos de la atención a la diversidad, en detrimento de los prácticos	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	1,8% (n=1)
En desacuerdo	12,5% (n=7)
De acuerdo	37,5% (n=21)
Totalmente de acuerdo	48,2% (n=27)

Tabla 9. Ítem 9./ Elaboración propia.

En el ítem 10 "Considero que la formación permanente del profesorado es fundamental para la correcta adecuación del proceso enseñanza-aprendizaje a las características del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo" el 87,5% de los docentes

encuestados está totalmente de acuerdo y el 12,5% está de acuerdo como vemos en la Tabla 10. La media, por tanto, será de 8,87 y la desviación típica 0,33.

Ítem 10. Considero que la formación permanente del profesorado es fundamental para la correcta adecuación del proceso enseñanza-aprendizaje a las características del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0% (n=0)
En desacuerdo	0% (n=0)
De acuerdo	12,5% (n=7)
Totalmente de acuerdo	87,5% (n=49)

Tabla 10. Ítem 10./ Elaboración propia.

Con respecto al ítem 11 "Desde el sistema educativo, se ofrecen los servicios y recursos adecuados para atender las necesidades del alumnado, como los ofertados en el Centros de Profesores y Recursos" el 51,8% muestra estar en desacuerdo frente el 39,3% de los docentes de acuerdo como se puede observar en la Tabla 11. En este ítem la media es 2,35 y la desviación típica 0,64.

Ítem 11. Desde el sistema educativo, se ofrecen los servicios y recursos adecuados para atender las necesidades del alumnado, como los ofertados en el Centros de Profesores y Recursos	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	7,1% (n=4)
En desacuerdo	51,8% (n=29)
De acuerdo	39,3% (n=22)
Totalmente de acuerdo	1,8% (n=1)

Tabla 11. Ítem 11./ Elaboración propia.

El ítem 12 referido a la afirmación *"He asistido a cursos o seminarios de formación para mejorar mi respuesta ante la diversidad en el aula"* indica que un 48,2% y un 23,2% está de acuerdo y totalmente de acuerdo con respecto a la misma, respectivamente. Por otro lado, como muestra la Tabla 12 el 14,3% de los docentes está totalmente en desacuerdo e igual porcentaje está en desacuerdo. Obtenemos, por tanto, una media de 2,8 y una desviación típica de 0,96.

Ítem 12. He asistido a cursos o seminarios de formación para mejorar mi respuesta ante la diversidad en el aula	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	14,3% (n=8)
En desacuerdo	14,3% (n=8)
De acuerdo	48,2% (n=27)
Totalmente de acuerdo	23,2% (n=13)

Tabla 12. Ítem 12./Elaboración propia.

En el ítem 13 *"Considero importante el conocimiento y seguimiento de la legislación y normativa vigente respecto a la atención a la diversidad"* el 42,9% de los profesores están totalmente de acuerdo, el 53,6% de los mismos están de acuerdo y el 3,6% está en desacuerdo. (Tabla 13). En este sentido, la media obtenida es de 3,39 y la desviación típica de 0,56.

Ítem 13. Considero importante el conocimiento y seguimiento de la legislación y normativa vigente respecto a la atención a la diversidad	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0% (n=0)
En desacuerdo	3,6% (n=2)
De acuerdo	53,6% (n=30)
Totalmente de acuerdo	42,9% (n=24)

Tabla 13. Ítem 13./Elaboración propia.

4.3. Objetivo 3. Identificar aquellos aspectos en los que los docentes consideran tener conocimientos y aquellos en los que presentan carencias formativas

Este objetivo guarda relación con la dimensión 3: conocimientos y capacitación docente con respecto a la atención a la diversidad, por lo que, para su análisis se tendrán en consideración los ítems del 14 al 18. Cabe hacer referencia a que cada uno de los ítems empieza con la siguiente aclaración: *"En referencia a la atención a la diversidad y el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo..."*

En cuanto al ítem 14 *"Mi formación es adecuada respecto a: organización del espacio y tiempo"* un 64,3% de los docentes afirma estar de acuerdo y un 10,7% está totalmente de acuerdo. Sin embargo, un 25% dice estar en desacuerdo tal como afirma la Tabla 14. En este ítem la media es 2,85 y la desviación típica 0,58.

Ítem 14. Mi formación es adecuada respecto a: organización del espacio y tiempo	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	0% (n=0)
En desacuerdo	25% (n=14)
De acuerdo	64,3% (n=36)
Totalmente de acuerdo	10,7% (n=6)

Tabla 14. Ítem 14./Elaboración propia.

En el ítem 15 *"Mi formación es adecuada respecto a: estrategias metodológicas (agrupamientos, diseño actividades, dinámicas de integración...)"* el 50% de los encuestados está de acuerdo frente el 37,5% en desacuerdo. Por otra parte, el 10,7% está totalmente de acuerdo y el 1,8% totalmente en desacuerdo como expone la Tabla 15. La media por tanto será de 2,69 mientras que la desviación típica es 0,68.

Ítem 15. Mi formación es adecuada respecto a: estrategias metodológicas (agrupamientos, diseño actividades, dinámicas de integración...)	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	1,8% (n=1)
En desacuerdo	37,5% (n=21)
De acuerdo	50% (n=28)
Totalmente de acuerdo	10,7% (n=6)

Tabla 15. Ítem 15./ Elaboración propia.

En referencia al ítem 16 "*Mi formación es adecuada respecto a: recursos y materiales*" un 5,4% está totalmente en desacuerdo, un 35,7% en desacuerdo, un 48,2% de acuerdo y un 10,7% totalmente de acuerdo. (Tabla 16).

En el presente ítem la media es 2,64 y la desviación típica 0,74.

Ítem 16. Mi formación es adecuada respecto a: recursos y materiales	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	5,4% (n=3)
En desacuerdo	35,7% (n=20)
De acuerdo	48,2% (n=27)
Totalmente de acuerdo	10,7% (n=6)

Tabla 16. Ítem 16./ Elaboración propia.

En el ítem 17 "*Mi formación es adecuada respecto a: selección y adaptación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables*" se observa un 42,9% de docentes en desacuerdo y un 44,6% de los mismos de acuerdo.

Además, un 3,6% indica estar totalmente en desacuerdo y un 8,9% totalmente de acuerdo como se manifiesta en la Tabla 17.

La media es 2,58 y la desviación típica 0,7.

Ítem 17. Mi formación es adecuada respecto a: selección y adaptación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	3,6% (n=2)
En desacuerdo	42,9% (n=24)
De acuerdo	44,6% (n=25)
Totalmente de acuerdo	8,9% (n=5)

Tabla 17. Ítem 17./ Elaboración propia.

Por último, en el ítem 18 "*Mi formación es adecuada respecto a: evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoción del alumnado*" el 51,8% de los encuestados dice estar de acuerdo, el 35,7% en desacuerdo.

Y como valores menos significativos encontramos el 1,8% de docentes totalmente en desacuerdo y el 10,7% totalmente de acuerdo.

Además, obtenemos una media de 2,71 y una desviación típica de 0,67.

Ítem 18. Mi formación es adecuada respecto a: evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoción del alumnado	
Nivel de acuerdo	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	1,8% (n=1)
En desacuerdo	35,7% (n=20)
De acuerdo	51,8% (n=29)
Totalmente de acuerdo	10,7% (n=6)

Tabla 18. Ítem 18./ Elaboración propia.

Tiene cabida la inclusión de un resumen final acerca de los aspectos en los que los docentes se sienten mejor o peor preparados en la siguiente Tabla 18:

	Formación adecuada	Formación no adecuada
Organización del espacio y tiempo	75%	25%
Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoción del alumnado	62,5%	37,5%
Estrategias metodológicas (agrupamientos, diseño actividades, dinámicas de integración...)	60,7%	39,3%
Recursos y materiales	58,9%	41,1%
Selección y adaptación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables	53,5%	46,5%

Tabla 19. Resumen formación profesorado./
Elaboración propia.

4.4. Objetivo 4. Valorar las propuestas que, a juicio de los propios docentes, podrían mejorar la atención a la diversidad

Por último, el objetivo señalado pretende analizar la pregunta final referida a las propuestas para la mejora de la atención a la diversidad, tanto a nivel de aula como a nivel de centro que en el cuestionario encontramos de la siguiente forma: ¿Qué propuestas considera que podrían mejorar la atención a la diversidad a nivel de aula y/o de centro? Se requiere, por tanto, un análisis cualitativo a diferencia de los anteriores objetivos descritos.

En primer lugar, cabe señalar que el 12,5% de los docentes encuestados no realizó ninguna propuesta acerca de cómo

mejorar la atención a la diversidad. Por otra parte, el 87,5% de los docentes sí aportaron respuestas, las cuales han sido organizadas en los siguientes bloques:

- Mayor dotación de recursos materiales y personales con respuestas como: *“Más profesorado por centro educativo”, “Se necesita personal de apoyo en el aula, es decir, en lugar de que solo hubiera un docente, que hubiera dos por aula”, “Mayor dotación de recursos materiales”, “Más recursos personales y materiales en cuanto a atención a la diversidad se refiere por parte de la administración, existe una notable carencia de recursos”, “Creación de un banco de recursos disponibles en Internet y organizados para posibilitar el acceso por parte de profesores que necesiten utilizarlos para atender a la diversidad”.*
- Mayor implicación y mejor coordinación entre los miembros de la comunidad educativa, incluyendo profesorado, equipos de orientación y familias: *“También sería conveniente estudiar cada caso individualmente y coordinar a todos los profesores que tengan contacto con esos alumnos en concreto para organizar la mejor respuesta posible a cada caso”, “Debe haber una mayor implicación por parte de todo el centro educativo con respecto a la atención de los ACNEEs. Se sigue delegando demasiado en los especialistas de PT y AL a la hora de la intervención con este tipo de alumnado”.*
- Mejorar la formación inicial obtenida en la carrera, haciendo especial hincapié en la formación práctica en atención a la diversidad: *“Formar más durante el periodo universitario. Hacer obligatoria la formación, porque todos los docentes vamos a tener situaciones que requieran conocimientos de PT, que no tenemos los que hemos optado por otras especialidades”, “Fomentar el estudio y la puesta en práctica de la diversidad del aula desde la Universidad, dotándonos de estrategias metodológicas adecuadas”.*

- Apostar por la formación permanente del profesorado: *“Cursos de formación sobre las diferentes necesidades a nivel de centro”, “Continuar con la formación en los CPR y demás”, “Formación específica para atender a los casos concretos que tenemos en nuestra aula antes del inicio de curso, sobre todo en casos más complicados”, “Una formación permanente y continua del profesorado”.*
- Reducir el número de alumnos por aula: *“Menor número de alumnos por aula”, “Reducir el número de alumnos del grupo-clase”, “Principalmente que disminuya la ratio de alumnos por aula para asegurar una atención más personalizada a cada alumno”.*
- Aumentar el número de horas de apoyo docente en el aula: *“Un profesor de apoyo más horas al día, para poder realizar una atención más individualizada del alumnado”, “Tener más apoyo para poder atender a los alumn@s y conseguir dar una educación de calidad adaptada a cada niñ@”.*
- Flexibilidad en los horarios con alumnado con NEAE: *“Más flexibilidad en los horarios de atención a la diversidad”, “Posibilidad de flexibilizar grupos en función de los ACNEE, actualmente puede haber 5-6 por clase en la escuela pública”.*
- Otros: *“Reparto de alumnos ACNEE en centros públicos y concertados”.*

5. Discusión y conclusiones

Este último apartado está destinado a la interpretación de los resultados, otorgando especial importancia a aquellos resultados más relevantes y estableciendo comparaciones con otros estudios de interés. Por otra parte, se han incluido una serie de conclusiones que se pueden extraer del estudio así como una reflexión sobre las limitaciones del mismo y recomendaciones para futuras investigaciones en esta línea o en una afín.

Con respecto al primer objetivo señalado

de nuestro estudio “averiguar la percepción que tienen los docentes del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y la atención a la diversidad para una escuela inclusiva”, podemos realizar los siguientes comentarios:

Los docentes se sienten capacitados para garantizar una respuesta educativa adecuada ante la diversidad de su aula. De igual manera encontramos el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje realizado en 2013 con un 97% de profesores que declararon sentirse bien preparados para el trabajo docente y que, a pesar de estar basado en la formación del docente con carácter general sin hacer hincapié en la atención a la diversidad, puede servirnos como referencia. La actitud del profesorado respecto a la inclusión en el aula ordinaria del alumnado con NEAE es positiva. Así lo vemos reflejado también en el estudio llevado a cabo por Hsien (2007) indicando que las actitudes del profesorado en cuanto a inclusión del alumnado eran positivas y dependía en gran medida del sentimiento de competencia profesional. Además, la mayoría de los docentes considera que en centros ordinarios se puede atender al alumnado con NEAE aunque casi la totalidad de los participantes indican que sería conveniente disminuir la ratio de alumnos por aula de forma que se pueda ofrecer una respuesta educativa más personalizada e individualizada. En consonancia con estos resultados, en el estudio de Ferrandis, Grau y Fortes (2010) a docentes de Educación Secundaria Obligatoria, obtuvieron que la actitud era positiva ante la inclusión pero los docentes consideraban que el atender a la diversidad rebajaba considerablemente los contenidos de las clases, empobreciendo la enseñanza y haciendo que se desatienda a los alumnos más capaces. Alemany y Villuendas (2004) en su investigación manifestaron que los docentes encuentran que la integración provoca sentimientos positivos en el alumnado con NEAE porque los niños se sienten felices y potencia su autoestima.

Por otra parte, los docentes otorgan gran relevancia a la participación de las familias en la calidad de la educación del alumnado con NEAE y además consideran que la atención al alumnado con NEAE es responsabilidad conjunta de todo el profesorado, coincidiendo con los resultados obtenidos en el estudio de Mula y colaboradores (2002) que indica que las necesidades educativas especiales atañen a todo el profesorado.

En referencia al objetivo 2. Determinar la valoración de los docentes de la formación inicial recibida en sus estudios universitarios así como la formación obtenida tras los mismos, se puede deducir lo siguiente:

En cuanto a la formación inicial del profesorado cabe destacar que la mayoría de los docentes que participaron en el cuestionario consideran que se le debería prestar una mayor importancia a la atención a la diversidad en el plan de estudios universitarios, indicando además que las estrategias y herramientas para trabajar con NEAE las han obtenido en otros ámbitos posteriores a la carrera universitaria realizada. Estos resultados muestran similitudes con aquellos obtenidos en el estudio de Alemany y Villuendas (2001), en el cual el profesorado encuentra que es difícil relacionar lo que se enseña en la Facultad, la formación teórica y la realidad que encuentra en las aulas. Además, en el estudio de González-Gil y Martín (2014) también encontramos semejanzas pues se expone que los docentes no disponen de la formación que necesitan para responder a las necesidades de todos los alumnos.

Por otra parte, con respecto a la formación permanente del profesorado, la totalidad de los maestros participantes considera que dicha formación es fundamental para la correcta adecuación del proceso enseñanza-aprendizaje a las características del alumnado con NEAE y además consideran importante el conocimiento y seguimiento de la legislación y normativa vigente respecto a la atención a la diversidad. Sin embargo,

en el estudio llevado a cabo por Almeida y Alberte (2009) los docentes muestran un desconocimiento de la legislación en vigor sobre la inclusión de alumnos con NEAE. Sales, Moliner y Sanchiz (2001), por su parte, manifiestan en su estudio que una de las claves que los docentes exponen para favorecer la atención a la diversidad es la formación del profesorado, tal y como nuestro estudio muestra.

Por otra parte, los docentes de nuestro estudio indican haber asistido a cursos o seminarios para mejorar su respuesta ante la diversidad en el aula, aunque más de la mitad de ellos manifiesta que desde el sistema educativo no se ofrecen los servicios y recursos adecuados para atender a las necesidades del alumnado. Al igual que nuestro estudio, Alemany y Villuendas (2001) en el suyo indican que existe en el profesorado la idea de que son necesarios cursos de reciclaje y cursos de formación en materia de Educación Especial.

En cuanto al objetivo 3. Identificar aquellos aspectos en los que los docentes consideran tener conocimientos y aquellos en los que presentan carencias formativas, se debe hacer hincapié en lo siguiente:

De los resultados obtenidos podemos deducir que el aspecto en el que los docentes se sienten más preparados es en el de organización del espacio y tiempo, seguido de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje y promoción del alumnado y estrategias metodológicas. Para finalizar, los porcentajes más bajos los encontramos en recursos y materiales y en selección y adaptación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Estos resultados no difieren en gran medida con aquellos descritos en la investigación de González-Gil y Martín (2014) pues afirmaban que las principales necesidades formativas de los docentes en este ámbito se centraban en elementos metodológicos y curriculares.

Por último, en cuanto al objetivo 4. Valorar las propuestas que, a juicio de los propios docentes, podrían mejorar la

atención a la diversidad, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

La propuesta que más se repite entre las respuestas de los docentes encuestados es la de mayor dotación de recursos materiales y personales alegando comentarios como: *"Más recursos personales y materiales en cuanto a atención a la diversidad se refiere por parte de la administración, existe una notable carencia de recursos"*, o bien una propuesta que destacó, subjetivamente hablando, frente a las otras: *"Creación de un banco de recursos disponibles en Internet y organizados para posibilitar el acceso por parte de profesores que necesiten utilizarlos para atender a la diversidad"*. Encontramos semejanzas con el estudio de Alemany y Villuendas (2001), en el cual se otorga gran relevancia a los docentes puesto que insistieron en que el profesorado juega un papel determinante en el aula porque de este dependerá la adaptación o no de los niños y niñas con deficiencias.

La segunda propuesta que más docentes repitió en sus respuestas fue la de mejorar la formación inicial obtenida en la carrera, haciendo especial hincapié en la formación práctica en atención a la diversidad. Esta propuesta fue comentada por un gran número de docentes insistiendo en que se debe *"hacer obligatoria la formación, porque todos los docentes vamos a tener situaciones que requieran conocimientos de PT, que no tenemos los que hemos optado por otras especialidades"*.

La tercera propuesta que fue más comentada en el cuestionario fue la de mayor implicación y mejor coordinación entre los miembros de la comunidad educativa, incluyendo profesorado, equipos de orientación y familias, manifestando la importancia de *"coordinarse a principio de curso con todo el equipo docente de este alumnado para establecer bien lo que queremos conseguir y cómo lo vamos a hacer"*. Por otra parte, también es de vital importancia la implicación de todo el personal docente en la atención del

alumnado con NEAE puesto que *"se sigue delegando demasiado en los especialistas de PT y AL a la hora de la intervención con este tipo de alumnado"*. Lo cual coincide con el estudio anteriormente señalado llevado a cabo por Alemany y Villuendas (2001) en el cual los docentes insisten en la necesidad de colaboración entre los distintos profesionales implicados, incluyendo la colaboración de las familias en la educación de sus hijos.

Aumentar las horas de apoyo docente en el aula con alumnos con NEAE fue la cuarta propuesta que más participantes señaló en sus comentarios. Los docentes consideran que se necesita un profesor de apoyo más horas al día en el aula *"para poder realizar una atención más individualizada del alumnado"* y para *"poder atender a los alumn@s y conseguir dar una educación de calidad adaptada a cada niño@"*.

Otra de las propuestas que los docentes encuestados tuvieron en consideración a la hora de cumplimentar el cuestionario fue la de apostar y fomentar la formación permanente del profesorado, exponiendo que esta puede ser mejorada con la *"asistencia a cursos dedicados a la atención a la diversidad"*, *"cursos de formación sobre las diferentes necesidades a nivel de centro"* y *"mejorar la formación de los docentes respecto a los ACNEAE/ACNEE"*. Además, una de las propuestas que llamó especialmente la atención fue la de *"formación específica para atender a los casos concretos que tenemos en nuestra aula antes del inicio de curso, sobre todo en casos más complicados"*. Esta propuesta es una excelente medida de mejora puesto que ofrecería la oportunidad de conocer las discapacidades o necesidades con las que va a trabajar durante el año, estableciendo estrategias metodológicas adecuadas y adaptadas a cada uno de los niños y niñas. Además, coincidiendo con las respuestas obtenidas en nuestro estudio, Ferrandis, Grau y Fortes (2010) manifestaron que los docentes de su estudio consideraban que los profesores no conocen bien los recursos materiales para atender a la diversidad.

Por otra parte, reducir el número de alumnos por aula también fue señalada por un gran número de docentes como una de las propuestas que mejorarían la atención a la diversidad, justificando su respuesta del siguiente modo: *"Principalmente que disminuya la ratio de alumnos por aula para asegurar una atención más personalizada a cada alumno"*. En este sentido, el estudio ya señalado de Ferrandis, Grau y Fortes (2010) indicaba que a los docentes les resulta difícil atender a la diversidad con el elevado ratio de alumnos por aula. Por otra parte, Sales, Moliner y Sanchiz (2001) manifiestan en su estudio que un gran porcentaje de docentes no admitiría un alumno con NEAE en su aula si no se disminuyera la ratio profesor-alumno.

Hubo algunos profesores que señalaron la necesidad de mayor flexibilidad en los horarios con alumnado con NEAE, insistiendo en la *"posibilidad de flexibilizar grupos en función de los ACNEE, actualmente puede haber 5-6 por clase en la escuela pública"*. Por último, una de las docentes pertenecientes al grupo de edad de más de 50 años indicó que se debería hacer un *"reparto de alumnos ACNEE en centros públicos y concertados"*.

5.1. Conclusiones

El presente estudio pretendía conocer la actitud docente ante la diversidad en su aula así como la percepción sobre su propia formación con respecto a la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

En este sentido, según los resultados principales obtenidos, los docentes se consideran capacitados para lidiar con alumnado con NEAE en su aula y garantizarles una respuesta educativa adaptada a sus necesidades. Además, coincidiendo con otros estudios similares al presente, se apuesta por la inclusión de este tipo de alumnado en el aula ordinaria.

Sin embargo, en la formación inicial recibida en sus estudios universitarios no

se ha otorgado la importancia que merece a la atención a la diversidad, manifestando que los conocimientos y estrategias que poseen las han obtenido en otros ámbitos formativos. Además, a pesar de reconocer la importancia del principio de formación continua y permanente del profesorado y haber asistido a cursos que así lo certifican, indican que no se les ofrecen suficientes recursos para su formación permanente desde las Administraciones educativas.

Como docentes, debemos guiar a todos nuestros alumnos en su desarrollo académico, personal y profesional, garantizando una respuesta educativa adecuada al alumnado que presenta NEAE así como aquel que no las presenta, lo cual solo se puede conseguir trabajando conjuntamente con las familias, el equipo de orientación correspondiente, el personal docente del centro educativo y, en definitiva, con toda la comunidad educativa.

Por otra parte, desde la posición privilegiada de un docente es desde donde mejor se pueden identificar los inconvenientes y obstáculos a los que se enfrenta la educación día a día. Es por ello que nuestro estudio demuestra su funcionalidad y validez en el ámbito de la atención a la diversidad en particular y de la educación en general puesto que toma como referencia las distintas opiniones y recomendaciones aportadas por docentes y crea un compendio de propuestas que ayudarían a mejorar la respuesta educativa ante la diversidad. Así, los docentes consideran que se podría mejorar la calidad de la respuesta educativa ante la diversidad teniendo en consideración las siguientes propuestas:

- Ofreciendo una mayor dotación de recursos materiales y personales en los centros educativos.
- Aumentando el número de horas de apoyo en las aulas ordinarias con presencia de alumnos de NEAE.
- Mejorando la implicación y coordinación entre los miembros de la comunidad educativa.

- Reduciendo la ratio de alumnos por aula.
- Flexibilizando los horarios con alumnado con NEAE.
- Mejorando la formación inicial obtenida en la carrera.
- Apostando por la formación permanente y continua del profesorado.

Sin embargo, toda investigación tiene sus limitaciones y la nuestra también. Una de ellas se relaciona con el tamaño muestral reducido. Se podría haber mejorado el número de participantes en el cuestionario aplicado, ampliándolo y consiguiendo un mayor número de perspectivas sobre el tema propuesto y, por ende, mayor representatividad de docentes, lo cual habría permitido la obtención de unos resultados de mayor alcance y generalización.

Por otra parte, en cuanto al procedimiento realizado para el tratamiento de la información, se podrían haber puesto en práctica otras técnicas estadísticas más complejas utilizando el programa estadístico IBM SPSS, sin embargo, las técnicas estadísticas que más nos favorecía por su sencillez, utilidad y facilidad de uso era el porcentaje, la media aritmética y la desviación típica.

Por último, cabe hacer alusión a las recomendaciones para investigaciones adicionales posteriores a la presente que versen sobre la misma temática o bien estén relacionadas. En este sentido, se podrían realizar estudios en todas las Comunidades Autónomas identificando las carencias formativas en cada una de ellas y elaborando un compendio de propuestas a nivel autonómico y posteriormente nacional para la mejora de la atención a la diversidad. Además, sería conveniente la realización de estudios e investigaciones acerca de la formación inicial, desde la perspectiva de estudiantes actuales de Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Infantil con el fin de corregir los errores desde la base principal de la formación de un docente.

6. Referencias

- Alemany Arrebola, I. y Villuendas Giménez, M.A. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia*, 11, 183-215.
- Almeida Santos, S. y Alberte Castiñeiras, J.R. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2..
- Arnáiz Sánchez, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- Darling-Hamond, L. (1998). Policy and change: getting beyond bureaucracy. En A. Hargreaves; A. Lieberman; M. Fullan y D. Hopkins (Eds.): *International Handbook of Educational Change*. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Durán Gisbert, D. y Giné i Giné, C. (2012). La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *EDETANIA*, 41, 31-44.
- Colmenero Ruiz, M.J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista educación inclusiva*, 2, 71-82.
- Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Orden de 4 de junio de 2010 por la cual se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados concertados de la Región de Murcia.
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, Nueva York, 13 de diciembre de 2006, Naciones Unidas, [en línea] Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> [20/05/2017]
- Escudero Muñoz, J.M. (1999). *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Ferrandis Martínez, M.V., Grau Rubio, C. y Fortes del Valle, M.C. (2010). El

profesorado y la atención a la diversidad en la ESO, *Revista de Educación Inclusiva*, 3, 11-28.

- Forteza Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25, 127-144.
- García Moriyón, F. (1998). Crecimiento moral y filosofía para niños. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- González-Gil, F. y Martín Pastor, M.E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 11-28.
- Hopkins, D. y Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International Perspectives and Policy Implications. *Teaching and Teacher Education*, 5, 501-517.
- Hsien, M. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion – In Support of a Unified Teacher Preparation Program. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8, 49-60.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 24, 63,64.
- Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre, núm. 295, pp. 1-9.
- López Rupérez, F. (2014). Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial. Madrid: Narcea.
- Macarulla, I. y Saiz, M. (coords.) (2009). Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad. Barcelona: Graó.
- Martínez Navarro, E. (2010) *Ética profesional de los docentes*. Desclée De Brouwer: Bilbao.
- McKinsey and Company (2007): "How the world's best performing school come

out on top", [en línea] Disponible en: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/> [1/06/2017].

- Ministerio de Educación y Ciencia (2004). Una educación de calidad para todos y entre todos. Secretaría General de Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). TALIS 2013: Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Secretaría General Técnica.
- Mula, A. (2002). Incidencia de las actitudes y expectativas de alumnos y profesores sobre el desarrollo del programa de integración. Alicante: Universidad de Alicante.
- Muntaner Guasp, J.J (1999). Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 36, 125-141.
- Palomares Ruiz, A. (2003). La formación del profesorado y la respuesta a la diversidad. *Ensayos: revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 18, 263-278.
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.
- Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19358, 19359.
- Rosales López, C. (1987). El profesor ante la integración de niños deficientes: actitudes, actuación y preparación. *Enseñanza*, 4-5, 81-91.
- Sales Ciges, A., García Moliner, O & Sanchiz Ruiz, M.L. (2001). *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 4.
- Sánchez Palomino, A y Carrión Martínez, J.J (2000). Una aproximación a la investigación en educación especial, en *Revista de Educación*, 327, 225-247.

- Serrano Pastor, F.J. (2008). El cuestionario como instrumento de obtención de datos en la Investigación sobre Educación Matemática. Seminario Permanente sobre la Investigación en Didáctica de las Matemáticas Sociedad Extremeña de Educación Matemática Ventura Reyes Prósper y Universidad de Extremadura. Badajoz.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario a docentes

Como alumna del Máster en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria me encuentro realizando mi Trabajo Fin de Máster, el cual consiste en realizar un trabajo de investigación. En concreto, con el mío, pretendo conocer la actitud docente ante la diversidad en su aula así como la percepción sobre su propia formación con respecto a la respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Por tanto, vuestra participación es muy relevante para llegar a unos resultados válidos. Os rogamos cumplimentéis este sencillo cuestionario con sinceridad. El anonimato y la confidencialidad de las respuestas quedan garantizados. Muchas gracias por su colaboración. Lucía Herreros López

Perfil personal y profesional

Sexo:

Hombre

Mujer

Edad:

Menor de 30 años

Entre 30 y 40 años

Entre 41 y 50 años

Mayor de 50 años

Experiencia laboral en la docencia:

Ninguna

Entre 1 y 5 años

Más de 5 años

Titulación universitaria y especialidad:

Otra formación relevante:

Colegio en el que trabaja actualmente, en su caso:

¿Qué propuestas considera que podrían mejorar la atención a la diversidad a nivel de aula y/o de centro?

Observaciones (haz cuantas aportaciones consideres oportunas sobre la formación y la profesionalización docente y que, en el cuestionario, no se hayan contemplado o quieras matizar).

A continuación se te van a presentar una serie de afirmaciones que tendrás que valorar según la siguiente escala:

1: Totalmente en desacuerdo.

2: En desacuerdo.

3: De acuerdo.

4: Totalmente de acuerdo.

Si deseas conocer los resultados del estudio ponte en contacto conmigo en la siguiente dirección: luciaherreroslopez2c@gmail.com Estaré encantada de atenderte y compartir mis resultados contigo.

	1	2	3	4
1. Me considero capacitado para garantizar una respuesta educativa adecuada ante la diversidad en mi aula.				
2. Como profesor, considero que no puedo garantizar una adecuada respuesta a sus necesidades educativas por lo que preferiría no tener alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi aula.				
3. Es fundamental la participación de las familias en la calidad de la educación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.				
4. La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es responsabilidad conjunta de todo el profesorado.				
5. Sería conveniente disminuir la ratio de alumnos por aula ya que es difícil atender a la diversidad cuando tengo 25 ó 30 alumnos por clase.				
6. En centros ordinarios no se puede atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo como sería conveniente por lo que estaría mejor atendido en centros de Educación Especial.				
7. Se le debería prestar una mayor importancia a la atención a la diversidad en el plan de estudios universitarios.				
8. Las estrategias y herramientas para trabajar con necesidades específicas de apoyo educativo han sido obtenidas en otros ámbitos formativos posteriores a mi carrera universitaria.				
9. En mis estudios universitarios únicamente me han formado en aspectos teóricos de la atención a la diversidad, en detrimento de los prácticos.				
10. Considero que la formación permanente del profesorado es fundamental para la correcta adecuación del proceso enseñanza-aprendizaje a las características del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.				
11. Desde el sistema educativo, se ofrecen los servicios y recursos adecuados para atender las necesidades del alumnado, como los ofertados en el Centros de Profesores y Recursos.				
12. He asistido a cursos o seminarios de formación para mejorar mi respuesta ante la diversidad en el aula.				
13. Considero importante el conocimiento y seguimiento de la legislación y normativa vigente respecto a la atención a la diversidad.				
En referencia a la atención a la diversidad y el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo...				
14. Mi formación es adecuada respecto a: organización del espacio y tiempo.				
15. Mi formación es adecuada respecto a: estrategias metodológicas (agrupamientos, diseño actividades, dinámicas de integración...)				
16. Mi formación es adecuada respecto a: recursos y materiales.				
17. Mi formación es adecuada respecto a: selección y adaptación de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.				
18. Mi formación es adecuada respecto a: evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, promoción del alumnado.				

Tabla 20. Afirmaciones a valorar.