

INVESTIGACIÓN
SOBRE LAS NECESIDADES
FORMATIVAS DE LOS
DOCENTES EN LA EDUCACIÓN
DE ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD



FORMACIÓN
SIN LÍMITES



Fundación
REPSOL



Fundación ONCE



Universidad
Carlos III de Madrid

En colaboración con: **CORMI**

CONSEJO REGULADOR
DE INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN
PROFESIONAL

Este estudio se enmarca en el proyecto de sensibilización educativa
Formación sin límites. Desarrolla tu futuro
que la Fundación ONCE y la Fundación Repsol desarrollan conjuntamente,
con la colaboración del CERMI

INVESTIGACIÓN SOBRE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE LOS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

EQUIPO INVESTIGADOR

TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS
EN PROFUNDIDAD Y CODIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Lydia de la Fuente Peña
Lorena Gómez Platero

GESTIÓN DEL CUESTIONARIO ONLINE

Aitana Alguacil Denche

MAQUETACIÓN

Felipa Díaz Fernández

DIRECCIÓN DEL PROYECTO

Fernando Caballero Méndez
Vicente Díaz Gandasegui

FUNDACIÓN ONCE

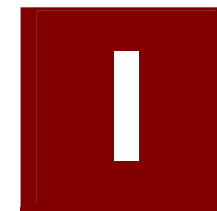
Sabina Lobato Lobato

FUNDACIÓN REPSOL

Victoria Salvador Durantez

ÍNDICE

1. Metodología y perfil de los docentes -----	5
1.1. Fuente de información cualitativa -----	7
1.2. Fuente de información cuantitativa -----	9
1.3. Perfil de los profesores encuestados -----	10
2. Formación y experiencia previa de los docentes -----	15
3. Recursos educativos en la enseñanza a alumnos con discapacidad -----	23
3.1 Informe y diagnóstico -----	25
3.2 Apoyo y coordinación -----	29
3.3 Adaptación -----	37
3.4 Herramientas tecnológicas -----	41
4. Inclusión de los alumnos con discapacidad -----	45
4.1. Aprendizaje y objetivos -----	50
4.2. Estrategia docente -----	62
4.3. Repercusiones en la actividad docente -----	66
4.4. Repercusiones en el alumnado -----	68
4.5. Ratio profesor/alumno -----	72
4. 6. ¿En qué centros deberían estudiar los alumnos con discapacidad?-----	75
4.7. Actuación de los centros educativos respecto a los estudiantes con discapacidad -----	78
5. Necesidades formativas del docente en la enseñanza a alumnos con discapacidad -----	81
5.1. Formación que debería recibir el profesorado para mejorar la docencia orientada a alumnos con discapacidad -----	83
5.2. Contenidos formativos necesarios para la formación de alumnos con discapacidad -----	100
6. Conclusiones -----	119
6.1. La información -----	125
6.2. La coordinación de los profesores y el proyecto inclusivo -----	126
6.3. La adaptación del profesorado -----	128
7. Referencias -----	131
8. Anexo I. Tablas -----	139
9. Anexo II. Cuestionario -----	177



METODOLOGÍA Y PERFIL DE LOS DOCENTES

El objetivo principal de la investigación es conocer las necesidades formativas de los docentes en la educación de estudiantes con discapacidad que cursan Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Ciclos Formativos y Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Se ha optado por un tipo de investigación concluyente y descriptiva, en cuanto a que se pretendía conocer las necesidades formativas concretas que los profesores tienen en el ámbito de la educación inclusiva, los procedimientos que emplean, el contexto en que desarrollan su actividad y sus posicionamientos ante los procesos de la inclusión escolar.

La investigación se ha articulado en dos fases: en la primera de ellas se ha recurrido a fuentes de información secundaria para conocer las dimensiones del universo escolar y poder establecer unos criterios de muestreo adecuados al objetivo. Para ello se han empleado los censos escolares que publica el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La muestra se ha establecido en función del número de centros y sus tipologías, clasificadas según dos variables que formaban parte de la hipótesis de partida: ámbito y tipo de centro educativo. La proporcionalidad de la muestra relativa a los tipos de centro se ha realizado teniendo en cuenta los datos aportados por el INE que se pueden encontrar en el Estudio de Enseñanzas no Universitarias de 2011, en el que se distinguen las categorías de centros: privado, privado-concertado y público. Los ámbitos rural y urbano han sido determinados teniendo en cuenta la definición y datos del INE relativos al Padrón Municipal (Enero de 2011), según el cual, el ámbito rural es aquel menor o igual a 10.000 habitantes mientras que el urbano es el que posee más de 10.000 habitantes.

I.1. FUENTE DE INFORMACIÓN CUALITATIVA

La información primaria se ha obtenido desarrollando técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas. Como estrategia de acercamiento a la realidad objeto de investigación, se optó por realizar cuatro entrevistas en profundidad (sin guión general y sin preguntas concretas previamente establecidas), tres de ellas con profesores y una con una especialista en educación inclusiva para alumnos con discapacidades concretas. Las entrevistas, además de facilitar una primera aproximación al objeto investigado, nos aportaron algunos elementos necesarios para el diseño de la investigación cualitativa y cuantitativa: acotación de problemas,

dificultades específicas y configuración del lenguaje más adecuado para dirigirnos a los profesores. Con la utilización de las dos metodologías, cualitativas y cuantitativas, se ha pretendido conocer aspectos distintos de un mismo objeto. Las cuantitativas permiten obtener una gran cantidad de datos; suponen el posicionamiento inmediato y concreto que se manifiesta durante el tiempo en el que se completa el formulario, sin posibilidad de matizar más allá de lo que el cuestionario plantea. Sin embargo, el método cualitativo permite matizar y profundizar, la digresión, la contradicción y la rectificación del discurso no dirigido que narra el entrevistado reflexivamente. En este sentido, es ilustrativo que en una de las entrevistas, un profesor llegó a comentar que la conversación mantenida le había servido para reflexionar y poner en orden sus ideas. De esta manera, la entrevista se presenta como una deliberación en voz alta, en la que entrevistado y entrevistador se escuchan a sí mismos y al otro.

Los profesores entrevistados han sido seleccionados de forma estratégica, respetando la representatividad y heterogeneidad de la población estudiada. La captación de las personas a entrevistar se ha realizado mediante el envío de correos electrónicos y la realización de llamadas telefónicas a la dirección de cada centro. Se han entrevistado a docentes de centros públicos, privados y concertados considerando los ámbitos rurales y urbanos en que desempeñan su actividad. Se realizaron 24 entrevistas en profundidad distribuidas de la siguiente manera:

	Público	Concertado	Privado
Rural	3	2	0
Urbano	11	7	1

Las entrevistas han tenido una duración comprendida entre treinta y cinco y ciento veinte minutos. La mayoría de ellas se realizaron entre dos personas (entrevistador y persona entrevistada), pero hubo tres excepciones: en ocho casos se realizaron entre dos entrevistadores y una persona entrevistada y, en otros dos, entre un entrevistador y tres personas entrevistadas (no consistió en una dinámica de grupos porque la conversación se mantuvo entre entrevistados y entrevistador).

Las entrevistas fueron semiestructuradas, a partir de un guión generado con los temas e ideas más importantes de la investigación pero dejando libertad para que la

conversación fluyese de forma natural, sin un orden estricto y una restricción sobre los asuntos a tratar. El proceso de cada una de las entrevistas consistió en explicar a los entrevistados el objetivo y posterior uso de la información aportada, y lo que se deseaba conocer. Las preguntas fueron abiertas, realizadas en un contexto secuencial (se iban descartando los temas tratados con el fin de que pudieran plantarse todos los que interesaban) y se hizo uso de los temas escalonadamente.

Tras realizar las entrevistas se procedió a transcribirlas, compilarlas, organizarlas y analizar su contenido mediante un software específico.

I.2. FUENTE DE INFORMACIÓN CUANTITATIVA

La encuesta ha sido otra fuente de investigación primaria. Se diseñó un cuestionario con el que se buscaba información fundamentalmente basada en hechos o comportamientos, aunque también se solicitaban opiniones y valoraciones.

Se ha diseñado un cuestionario estructurado y cerrado, excepto en tres preguntas de las veinticuatro de las que ha constado, en las que, entre un conjunto de respuestas cerradas, se ofrecía la opción de una respuesta abierta (Anexo II). El cuestionario ha sido autoadministrado por el encuestado a través de una página web a la que se ha dado publicidad, enviando correos electrónicos informativos a personal administrativo, directores y profesores de centros educativos y realizando llamadas telefónicas informándoles del objetivo de la investigación y de la disponibilidad electrónica del cuestionario.

Distribución de la muestra:

	Público	Concertado	Privado
Rural	29	20	4
Urbano	108	73	16

La cumplimentación del cuestionario no estaba limitada por el tiempo, era posible cerrar la página web y volver a abrirla en otro momento para continuar contestando. Estaba configurado por seis ventanas ordenadas según las preguntas, y solo se podía responder a la siguiente matriz de preguntas una vez

complimentada la anterior. Todas las preguntas han sido directas y se han utilizado filtros cuando había preguntas subordinadas a las respuestas de otras. También se han utilizado escalas (de Likert) con cuatro opciones de respuesta en cada caso.

La explotación de los resultados y cruce de información se ha realizado mediante software específico para el tratamiento y análisis de datos.

I.3. PERFIL DE LOS PROFESORES ENCUESTADOS

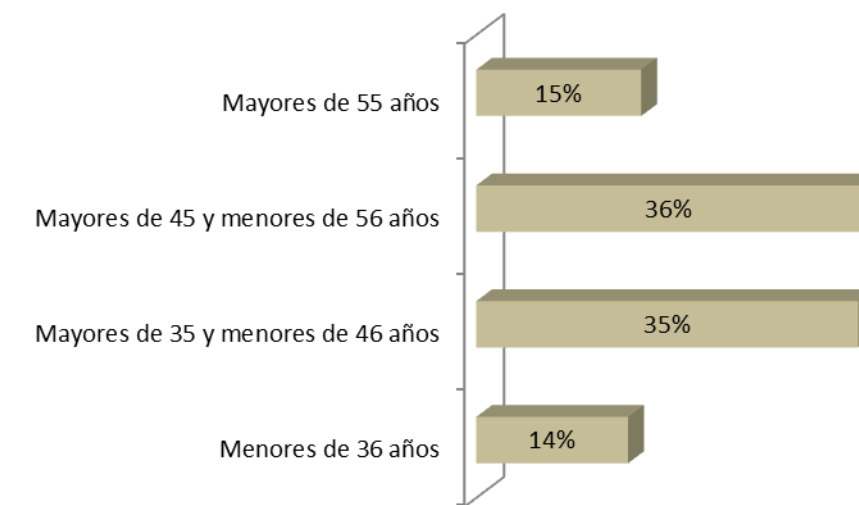
Se ha encuestado a doscientos cincuenta profesores, de los que el 36% ha sido hombres y el 64% mujeres (Anexo I: Tabla 1). La media de edad es de 45.5 años, superior entre los hombres (46.7 años) que entre las mujeres (44.8 años). En el ámbito urbano han respondido a las encuestas casi el doble de mujeres que de hombres, mientras que en el ámbito rural ha habido una menor diferencia entre el número de mujeres (57%) y de hombres (43%) (Anexo I: Tabla 2).

La mayoría de los encuestados (71%) tienen entre 36 y 55 años (Gráfico 1.1). Los valores en los grupos extremos de edades (menores de 36 y mayores de 55 años) son similares en su tamaño y minoritarios en el conjunto del profesorado encuestado (Anexo I: Tabla 3).

El estereotipo de la persona entrevistada tendría una edad de 45.5 años y llevaría impartiendo docencia 18.4 años. Las edades y los años de experiencia de los profesores entrevistados son muy parecidos en el ámbito rural y en el urbano, aunque algo más jóvenes e inexpertos en el primero que en el segundo. La media de edad y de años de experiencia es igual entre el profesorado que imparte asignaturas instrumentales y no instrumentales (Anexo I: Tabla 4).

Los profesores entrevistados de la enseñanza concertada son más jóvenes que los de la privada y que los de la pública (Anexo I: Tabla 5). Los profesores de la enseñanza pública son los que tienen más experiencia en años y en la educación a alumnos con discapacidad (capítulo II). Según la información estadística del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, los centros públicos son los que poseen la ratio más elevada de alumnos con necesidades educativas especiales.

Gráfico 1.1 Grupos de edad del profesorado encuestado



Fuente: Elaboración propia 2013

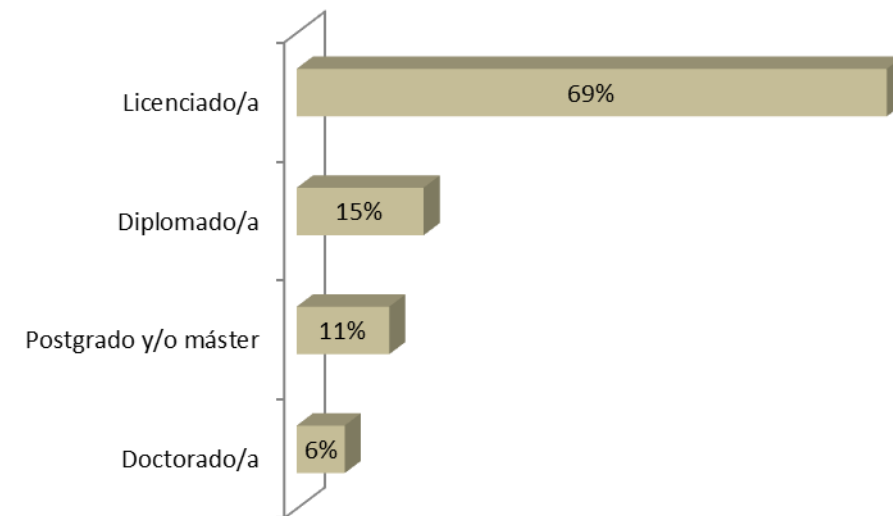
Tabla 1.1: Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales respecto al total de alumnado (Enseñanza Secundaria Obligatoria)

Tipos de centros	%
Públicos	2,2
Privados-Enseñanza Concertada	1,8
Privados-Enseñanza no Concertada	0,2
Privados-Total	1,6

Fuente MECD. "El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Curso 2010-2011"
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/cifras/2013/d7-e.-especial.pdf?documentId=0901e72b814ee81c>

La mayoría del profesorado es licenciado con especialidades heterogéneas. Esto es un hándicap del sistema educativo, puesto que la mayoría han cursado carreras distintas a pedagogía, y carecen de la formación específica referida a la educación inclusiva (Gráfico 1.2). La mayoría de los profesores procedentes de licenciaturas, ingenierías, etc., tuvieron que obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)¹

Gráfico 1.2 Estudios terminados del profesorado encuestado



Fuente: Elaboración propia 2013

para poder acceder al cuerpo docente de la enseñanza secundaria. Los cursos que habilitaban este certificado eran poco exigentes desde la perspectiva pedagógica y más aún desde el ámbito de la educación inclusiva. Este es el origen, en la mayoría de los profesores, de la falta de formación adecuada para poder implementar los

¹ Desde el curso 2009-2010, con la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se ha extinguido el CAP y se ha sustituido por un máster con sesenta créditos y una duración de un año, con una dimensión pedagógica más exigente que el antiguo CAP.

programas de educación inclusiva. No existe una correspondencia entre su formación competencial en la especialidad que imparten y sus conocimientos pedagógicos, necesarios para su labor educativa.

En resumen, se trata de un profesorado preparado en sus materias específicas (la suma de doctorados y postgrados es ligeramente superior a la de diplomados), que se encuentran en una edad muy fructífera (45.5 años de media), en la que se puede combinar madurez y experiencia (18.4 años de media en el proceso educativo), apropiada para la creatividad y la innovación, pero sin correspondencia en la formación adquirida en el ámbito de la educación inclusiva (Anexo I: Tabla 6).

2

**FORMACIÓN Y EXPERIENCIA
PREVIA DE LOS DOCENTES**

[F.D: P.2] —PROFESORA DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Yo creo que en muchos casos los docentes no estamos preparados para este tipo de alumnado. O sea, realmente no, ni nos dan la formación. Y a priori, no [...] a no ser que por circunstancias personales te hayas informado o porque has tenido otro caso anteriormente ... pero a priori nada.»

La formación recibida por los docentes y la experiencia previa con alumnos con discapacidad son las dos herramientas con las que cuenta el profesorado para afrontar la educación e inclusión de estos estudiantes. Los conocimientos sobre cómo educar y tratar al alumnado con discapacidad son esenciales para que los valores inclusivos estén presentes en el aula y sean compartidos por todos los alumnos. No obstante, el profesorado no ha recibido la formación requerida para poder adaptar el currículo satisfactoriamente, educar con respeto a la diversidad y emplear técnicas educativas inclusivas. Como explica Antonio Sánchez Palomino, «es evidente que la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, referida a los aspectos psicopedagógicos, psicológicos y didácticos viene arrastrando deficiencias, tanto estructurales como organizativas, desde sus inicios en la década de los setenta, a partir de la Ley General de Educación» (Sánchez Palomino, 2007, 151).

El 78% de los docentes encuestados han tenido experiencia con estudiantes con discapacidad, no existiendo diferencias significativas entre el ámbito rural y urbano (Anexo I: Tabla 7). Este dato es indicativo de la importancia que tiene la formación del profesorado en un sistema educativo en el que la presencia de alumnos con discapacidad ha dejado de ser un hecho insólito.

[M.D.M: P.16] —PROFESORA DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Pues yo sobre todo, creo que echo en falta la formación del profesorado. El profesorado y la conciencia del centro de que esto puede llegar. Porque a veces [...] tienes recursos, pero también tienes que estar un poquito preparado para lo que pueda ser.»

Las políticas educativas y los criterios de admisión del alumnado en los centros demuestran ser fundamentales para explicar la experiencia de los profesores con estudiantes con discapacidad. Así, los docentes pertenecientes a centros públicos son los que proporcionalmente han tenido mayor experiencia con estudiantes con

discapacidad (86%), mientras que en los centros privados, este porcentaje disminuye hasta la mitad (Anexo I: Tabla 8).

La experiencia es, en cualquier caso, un factor que sustituye parcialmente a la formación que el profesorado no ha recibido para conocer las necesidades de los estudiantes con discapacidad, y para aprender a adaptar su metodología expositiva y el material educativo.

[D. L.: P.10] —PROFESOR DE CENTRO PÚBLICO URBANO

«La mera experiencia personal de saber pues bueno, si [...] en alguna ocasión tengo otra vez un alumno sordomudo en clase pues ya sé que tengo que intentar [...] que él mantenga el contacto visual conmigo [...] y [...] hablar vocalizando y a lo mejor esta metodología del ordenador y de las proyecciones.»

La enseñanza a estudiantes con discapacidad requiere que el profesor tenga que alterar muchas de las prácticas educativas, pero, al mismo tiempo, es una experiencia que ha sido señalada por algunos docentes entrevistados como positiva y enriquecedora tanto en el plano profesional como personal.

[R. P: P. 22] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Me parece que si en una sociedad vamos a convivir con gente que somos discapacitados, y si no lo somos lo seremos [...] estas cosas son experiencias para los que todavía no somos discapacitados. Que en realidad te están educando, ya sea en valores, en civismo y en ver las experiencias de los demás. Depende también —claro— de qué tipo de sociedad queramos conformar y el correspondiente modelo educativo que se quiera implementar en ese tipo de sociedad.»

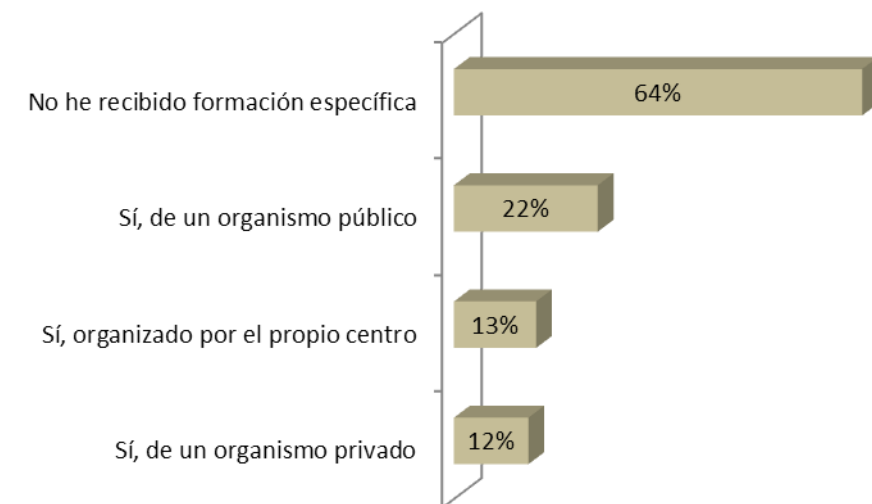
Pese al alto porcentaje de docentes encuestados que declararon haber tenido experiencia con alumnos con discapacidad, el 64% del conjunto de profesores manifiestan que no han recibido formación específica para impartir docencia a este alumnado (Anexo I: Tabla 9). La proporción de docentes que no han recibido formación es superior si tenemos en consideración exclusivamente los docentes que no han tenido experiencia previa (79%) (Anexo I: Tabla 10), lo que probablemente indica que los profesores reciben formación cuando ya han tenido experiencia y son conscientes de sus carencias y falta de recursos, o cuando existe la posibilidad de que en su centro se matriculen alumnos con discapacidad.

[R. R.: P.26] —PROFESOR DE CENTRO PÚBLICO URBANO

«[...] yo me pongo a hacer un curso de esas características si sé que en mi centro hay alumnos de esas características [...]»

La asignatura impartida es un factor explicativo de la formación recibida y también de la experiencia del profesorado con alumnos con discapacidad. Los docentes responsables de asignaturas instrumentales muestran haber tenido, proporcionalmente, menor experiencia y también han recibido menor formación, debido fundamentalmente, a que los alumnos con discapacidad reciben la enseñanza propia de estas asignaturas en

Gráfico 2.1 Formación específica recibida por el profesorado



Fuente: Elaboración propia 2013 Fuente: Elaboración propia 2013

grupos reducidos, lo que seguramente incide en el número de docentes que se interesan por este tipo de formación (Anexo I: Tablas 11 y 12).

Se ha preguntado a los profesores que han recibido formación específica para impartir docencia a la discapacidad, por la persona, organismo o institución de la

que surgió la iniciativa. Se trata de una pregunta multirespuesta, debido a que un profesor ha podido recibir formación específica por distintas vías.

[R.P: P.4] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«[los cursos formativos] los podemos pedir nosotros o los que vienen ofertados en los sindicatos o a través de distintas instituciones con las que trabaja el colegio, aparte de que un trabajador puede buscarse un curso, y pasarlo a [...] bueno, en nuestro caso, al consejo rector que es el órgano [...] gestor de la cooperativa.»

Los docentes declararon que la formación específica recibida provenía, en mayor proporción, de un organismo público (Gráfico 2.1). También existe correspondencia entre el tipo de centro en el que imparten docencia los profesores y el organismo formador; así, la formación que han recibido los profesores de los centros públicos procedía mayoritariamente de entidades públicas (80%), mientras que en torno a la tercera parte del profesorado de los centros privados y concertados ha recibido formación de procedencia directamente pública (Anexo I: Tabla 13).¹

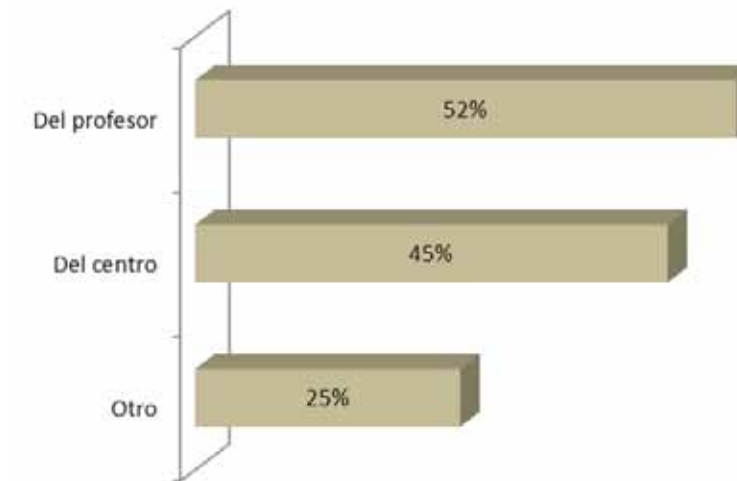
Asimismo, en el ámbito urbano la oferta formativa organizada por el propio centro es proporcionalmente superior a la existente en el ámbito rural (Anexo I: Tabla 14). Posiblemente, los docentes de ámbito rural tengan menos capacidad de gestionar su propia formación por carecer de recursos inmediatos.

La iniciativa para realizar formación docente orientada a la discapacidad ha surgido en el 52% de los casos del propio profesor (Gráfico 2.2),² lo que indica que desde los centros e instituciones educativas no se incentiva e informa suficientemente al profesorado para que se forme en este aspecto.

¹ La formación continua de los trabajadores, aunque estén impartidas por entidades o instituciones privadas, se subvencionan en gran medida con fondos públicos, en parte provenientes de la UE.

² No obstante, si se considera el conjunto del profesorado, al margen de que se haya formado o no, se observa que la iniciativa personal de formarse en materias inclusivas no supera al 19% de los encuestados.

GRÁFICO 2.2 ¿de quién ha surgido la iniciativa?



FUENTE: Elaboración propia 2013 Fuente: Elaboración propia 2013

[D.U.: P.26] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Antiguamente pues el orientador iba pinchando un montón de cursos en el tablón de la sala de profesores. Y bueno pues, por lo menos los veías, tenías acceso. De cara a unos años, cada vez iba pinchando algunos cursos [...] y yo creo que ya...uno o ninguno.»

En el ámbito urbano es proporcionalmente superior la iniciativa surgida del profesor y en el ámbito rural es mayor la iniciativa que proviene del centro y, sobre todo, aquella que ha surgido de otras fuentes (administración pública, sindicato, etc.) (Anexo I Tabla 15).

Tres cuartas partes de los docentes de centros privados han recibido formación específica por iniciativa del centro, mientras que la mayoría (57%) de los profesores de centros públicos lo ha hecho por iniciativa propia (Anexo I: Tabla 16).

3

RECURSOS EDUCATIVOS EN LA ENSEÑANZA A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

Eugenia Yadarola explica en su artículo «una mirada desde y hacia la educación inclusiva» (2006) los factores que actualmente suponen un obstáculo para la implantación de la educación inclusiva y que generan una «escuela inclusiva parcial». En primer lugar destaca la formación de los profesionales implicados que, como se analiza en el capítulo V de este informe, es insuficiente e insatisfactoria. La falta de formación «puede llevarlos a ser más dependientes de los profesionales de apoyo, a buscar que se hagan cargo del alumno integrado, desintegrándolo» (Yadarola, 2006, 2). En segundo lugar, muchos profesionales están acostumbrados a realizar diagnósticos para cada estudiante (avalados por la legislación vigente) desde un enfoque clasificatorio, lo que les convierte en un elemento de discriminación. En tercer lugar, Yadarola reflexiona sobre la innecesaridad de que el estudiante disponga de una «doble escolarización», sin que esto suponga renunciar a apoyos terapéuticos o ayuda en sus tareas escolares. Por último, la autora destaca la poca cultura participativa de las familias en lo educativo, lo que provoca una pérdida de recursos valiosos y la exclusión de los apoyos que podrían prestar las personas más cercanas al estudiante.

Los recursos y apoyos educativos son fundamentales para mejorar la enseñanza y para crear centros inclusivos, así parecen entenderlo los profesores encuestados: el 99% consideran que el apoyo a la docencia o los recursos tecnológicos podrían mejorar su labor docente. El apoyo a la docencia ha sido señalado por más profesores (95%) que disponer de herramientas tecnológicas (53%), aunque es significativo que el 49% indicó que ambos recursos serían beneficiosos (Anexo I: Tabla 22). Los profesores que llevan menos tiempo en el proceso educativo (10 años o menos) consideran, en mayor proporción que el resto, que tanto el apoyo a la docencia como las herramientas tecnológicas podrían ayudar a mejorar su labor docente.

3.1 INFORME Y DIAGNÓSTICO

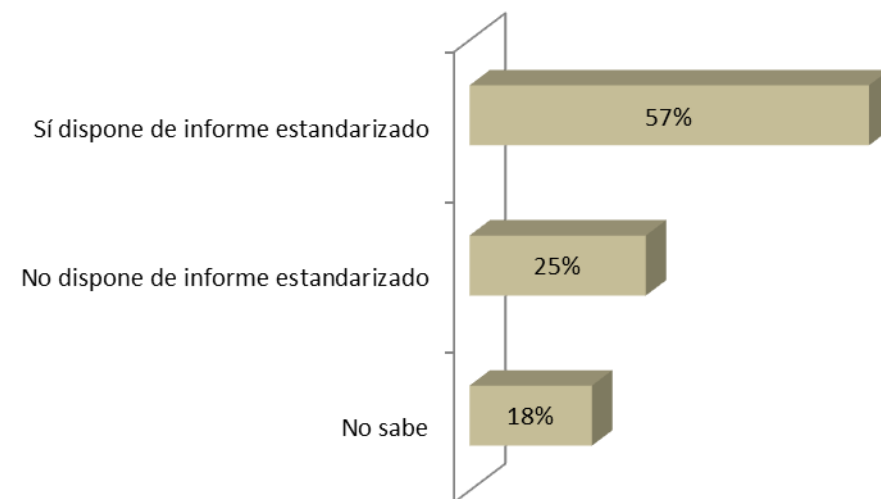
[V. M: P.3] —PROFESORA DE CENTRO PÚBLICO URBANO

«El diagnóstico va unido a una determinación de necesidades y a una provisión de recursos...con los cuales, de alguna manera se está señalando una dificultad, pero también se están proviniendo una serie de recursos para trabajar esa dificultad y a los padres muchas veces eso les hace implicarse más y también entender qué es lo que está pasando...»

El diagnóstico de los alumnos con discapacidad es un elemento imprescindible para poder disponer de los recursos necesarios para su educación e inclusión, pero, simultáneamente, puede suponer, dependiendo del informe y su interpretación, la clasificación del alumno en unos criterios rígidos, contrarios a los propósitos de la pedagogía inclusiva. Como indica Robert L. Schalock, en la educación inclusiva la discapacidad «no está ni fijada ni dicotomizada; es más bien fluida, continua y cambiante, dependiendo de las limitaciones funcionales de la persona y de los apoyos disponibles en el ambiente personal» (Schalock, 1999, 3).

El diagnóstico y los informes de los estudiantes con discapacidad pueden depender de la concepción y valores que sobre la discapacidad posean los profesionales educativos implicados. El diagnóstico del alumnado debe seguir unos procedimientos que garanticen que esta información sea una herramienta útil para la labor docente del profesorado y el profesional de apoyo, y no etiquetas que puedan derivar en fenómenos excluyentes.

Gráfico 3.1 ¿El centro dispone de informe estandarizado?



Fuente: Elaboración propia 2013 Fuente: Elaboración propia 2013

En este sentido, el informe psicopedagógico en el sistema educativo español, «es un documento que tiene una doble naturaleza, administrativa y técnica, a través del cual, por un lado, se explica la situación evolutiva y educativa del alumno en los diferentes contextos de desarrollo y, por otro, permite concretar sus necesidades educativas en términos de la propuesta curricular y del tipo de ayuda que va a necesitar para facilitar y estimular su progreso. Se trata de una propuesta de organización de la información claramente abierta y flexible que no tiene por qué traducirse directamente en un modelo de informe estandarizado» (Téllez Gallego, 6).

Pese a la importancia que tiene el informe para los profesionales educativos de los centros de enseñanza, casi la cuarta parte de los docentes encuestados que han tenido experiencia con estudiantes con discapacidad indica que en su centro no existe un informe estandarizado que sirva para poner en antecedentes a los profesores y personal de apoyo especializado.

A los docentes encuestados que han impartido o imparten docencia a estudiantes con discapacidad (78%) se les ha preguntado por el momento en que fueron informados de la presencia en el aula de dichos alumnos. El 95% de los profesores encuestados responden que recibieron la información sobre los alumnos antes o al comienzo del curso (Anexo I: Tabla 17).

Los profesores que pertenecen a centros privados y concertados son los que en mayor medida reciben la información al comenzar el curso, mientras que los profesores de centros públicos obtienen, en mayor proporción que el resto, la información antes de comenzar el curso (Anexo I: Tabla 18).

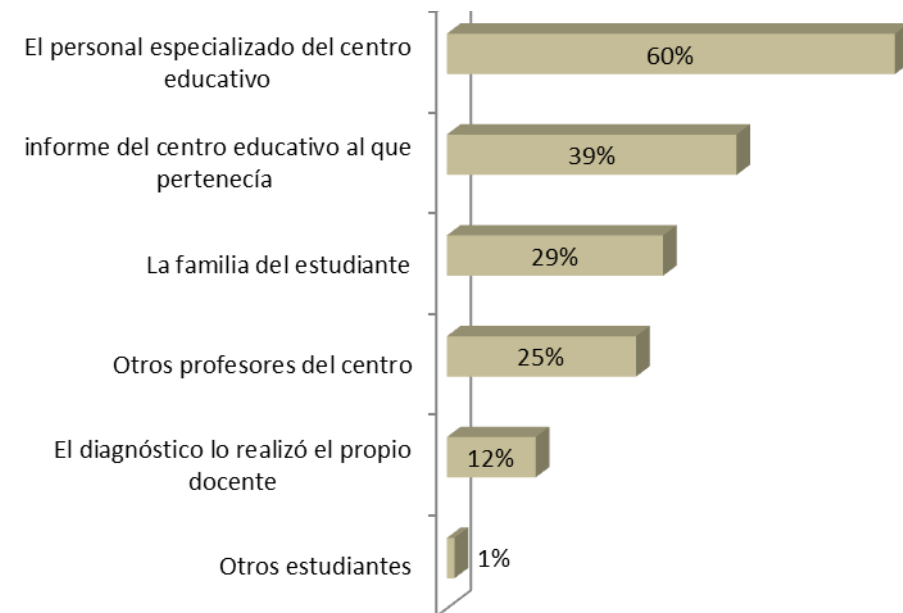
En todos los casos en los que la información es transmitida a los docentes mediante un informe del centro al que pertenecía el alumno, ésta es recibida antes de comenzar el curso o en su comienzo. Asimismo, cuando la información llega al docente con el curso comenzado la facilita, en la mayoría de los casos, otros profesores del centro. (Anexo I: Tabla 19).

[M.D.M: P.4] —PROFESORA DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Claro, hay niños que ya vienen diagnosticados de otros centros. Y hay niños que nosotros nos damos cuenta de que tienen algún tipo de dificultad. Pues bien porque tienen falta de atención, o porque no pueden seguir bien las explicaciones, o porque en los exámenes tú te das cuenta y sobre todo en el día a día. Y entonces en ese momento, nosotros derivamos al departamento de orientación.»

Se ha preguntado a los docentes por las fuentes transmisoras de la información sobre los estudiantes con discapacidad (Gráfico 3.2). Se trata de una pregunta multirrespuesta ya que han podido tener más de una experiencia y la información ha podido llegar por más de una vía.

Gráfico 3.2 ¿Quién o quiénes le transmitieron la información sobre los estudiantes con discapacidad?



Fuente: Elaboración propia 2013

Tanto en el medio rural como en el urbano, la mayoría de los profesores se informan de las características de los estudiantes con discapacidad a través del personal especializado del centro, que son quienes gestionan o generan la información sobre las singularidades del alumnado. La mayor diferencia entre el ámbito rural y el urbano es que en el primero se observa una mayor proporción de profesores que recibieron la información a través del centro del que procedían los estudiantes, mientras que en el ámbito urbano son proporcionalmente más numerosos los profesores que obtuvieron la información a través de otros docentes del centro (Anexo I: Tabla 20).

En cuanto al tipo de centro, se observa que, mientras en los públicos la información proviene en mayor proporción del personal especializado y del informe que facilita el centro educativo al que pertenecía el estudiante, en los privados la información es transmitida en mayor proporción por otros profesores del centro, por el diagnóstico del propio docente o por la familia del estudiante. Probablemente, esto se debe a que los centros públicos reciben la información por vías oficiales, siguiendo los protocolos establecidos, mientras que en los centros privados, y en menor medida en los concertados, las fuentes de información son más informales y *familiaristas*. (Anexo I: Tabla 21).

La familia desempeña un papel fundamental a la hora de realizar el diagnóstico, transmitir la información relativa a la discapacidad del alumno y, simultáneamente, es un apoyo fundamental en la inclusión del estudiante. La colaboración y diálogo con los profesionales educativos ayuda a que las familias se encuentren más informadas y con mayor conocimiento sobre la evolución educativa y social del alumno, lo que permite mantener un equilibrio entre la vida fuera y dentro del centro educativo del alumno con discapacidad.

3.2 APOYO Y COORDINACIÓN

«Se considera el apoyo o apoyo pedagógico, desde una orientación inclusiva como todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para atender a la diversidad del alumnado» (Booth y Ainscow, 2002, 19). Los apoyos en el aula y fuera de ella deben entenderse como un recurso de aplicación flexible y cambiante según las necesidades y evolución de los alumnos y el entorno, por lo tanto, deben ser utilizados únicamente cuando es requerido y su presencia tiene un efecto beneficioso.

El 89% de los docentes encuestados opinaron que los alumnos con discapacidad deberían recibir apoyos especializados en el mismo centro y únicamente el 3% consideraron que se debería derivar a los alumnos a centros especializados (Gráfico 4.11, Capítulo IV).

Los apoyos en los centros educativos constituyen un medio para atender, educar e incluir al alumno; representan, como indica Francisca González-Gil, una «red de apoyo, confianza y seguridad de forma que, si hay fallos, problemas o conflictos, éstos no

traigan de la mano reproches» (2009, 140) y se distribuyan tanto las responsabilidades como las competencias entre el profesorado y el personal especializado.

Partiendo de los distintos niveles en los que pueden y deben operar los apoyos y colaboraciones en el ámbito educativo (Francisca González- Gil, 2009, 145) se pueden desarrollar una serie de categorías de cooperación y colaboración que fomenten la educación inclusiva:

CONFORMAR los centros escolares como comunidades de aprendizaje en las que todos sus miembros (profesores, personal de apoyo, alumnos y familiares) puedan colaborar y ayudarse mutuamente. Se crea así, como señala Wehmeyer, un ambiente de «interacción recíproca entre el entorno y las limitaciones funcionales del estudiante», lo que permite «la identificación y diseño de apoyos para tratar el funcionamiento del estudiante dentro de ese contexto» (Wehmeyer, 2009, 48—49).

[M. D. M.: P.2] —PROFESORA DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Esto lo hacemos por una parte el departamento de orientación, siempre está la orientadora, y luego está la directora, los tutores antiguos y los nuevos [...]. Y luego cuando hay niños que tienen características más específicas o que tienen adaptaciones curriculares, entonces ya nos citamos personalmente con la orientadora y con la especialista en audición y lenguaje o en pedagogía terapéutica.»

PROMOVER la colaboración y cooperación entre el profesorado para que la experiencia e ideas que puedan surgir sean aprovechadas y desarrolladas por los compañeros y para que juntos superen los obstáculos y necesidades que plantea la educación inclusiva, «un apoyo que promueve la indagación, la búsqueda conjunta de soluciones, el diálogo y la confrontación entre profesores en la escuela» (González-Gil, 2009, 142). J.L. y C.D. docentes de centros concertados, nos explican la experiencia colaborativa de su centro desde esta perspectiva:

[J.L.: P.2] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«[...] aquí, en este colegio por lo menos, intentamos trabajar bastante en equipo, los profesores. Con lo cual no es un impacto individual y personal que uno debe asumir [...] la cosa es llevadera. No es solo la responsabilidad del tutor, es la responsabilidad de todos los profesores.»

[C. D.: P.7] —PROFESORA DE UN CENTRO CONCERTADO RURAL

«[...] como las problemáticas muchas veces van sucediendo, las reuniones cuando son puestas en común por parte de los profesores pues si surge algo “ah pues yo también lo tengo”, “ah pues yo creo que sería bueno...” Pues al final siempre se toma la decisión “vamos a ver si entre todos encontramos una solución”. También creo que hablar con diferentes profesores de diferentes asignaturas y cursos nos ayuda a la resolución de conflictos.»

R.D. plantea la posibilidad de que el profesorado pueda utilizar la coordinación y colaboración para abordar los retos específicos que surgen en la educación e inclusión de alumnos con discapacidad:

[R. D: P.3] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Yo he planteado para los próximos cursos [...] que haya algunas reuniones de caso clínico. Me parecen necesarias; es decir, que más que reuniones de coordinación, cuando hay este tipo de alumnos —por ejemplo la alumna que os comentaba con dificultades claras, motrices— si el grupo de profesores establece una sesión clínica, que lo llamo con ese nombre, una sesión clínica, para estudiar el caso de la alumna. El tutor presentaría a los profesores del nivel el caso clínico que lo estudiarían en una reunión y se establecerían las estrategias a seguir con aquel alumno.»

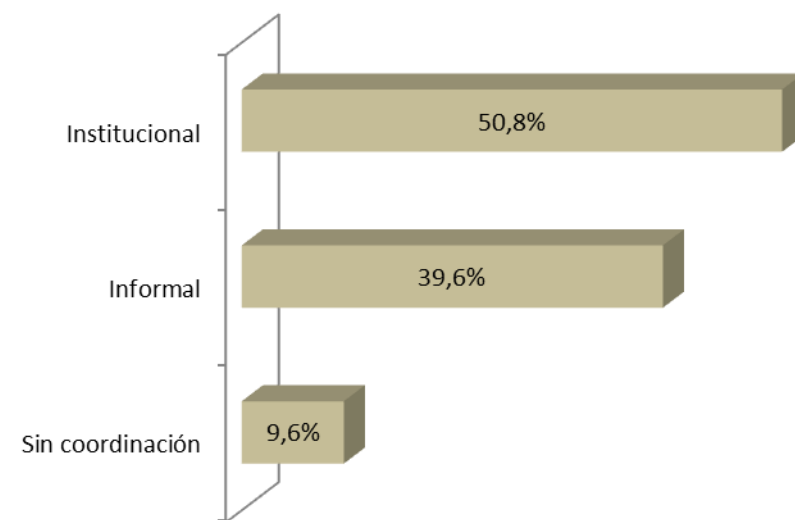
Todos los docentes encuestados que pertenecían a un centro en el que no existía ningún tipo de coordinación indican que el apoyo docente podría mejorar su labor educativa (Anexo I: Tabla 23). Algunos de los docentes entrevistados relataron la falta de coordinación institucional en sus centros por el aumento de horas lectivas del profesorado, causando un efecto negativo en su labor educativa:

[M. A.: P.8] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Básicamente hay charlas de pasillo. Y es una de las cosas que nosotros muchas veces echamos en falta. Tener horas de reunión en las cuales pues tratar estas cosas sentados en una mesa, pero como apenas hay... pues estás siempre de un sitio para otro [...] luego a lo mejor en la hora que tienes libre, que sí que podrías reunirte, el tutor no tiene libre, o el compañero no la tiene libre [...] y es una cosa que la llevas así por los pasillos rápidamente y no debería ser así. Debería ser pues... tener horas que además nos están quitando esas horas. Cada vez hay menos horas no lectivas, y la posibilidad de reunirnos es muy difícil.»

Uno de los pilares de la educación inclusiva, es el trabajo colaborativo del conjunto de individuos que componen la comunidad escolar (profesores, alumnos, profesionales de apoyo, familiares, etc.); para que este sea eficiente, debe existir algún procedimiento institucional que regule y establezca su desarrollo y realización. Los

Gráfico 3.3 Tipo de coordinación entre los profesores de los centros para mejorar la docencia a alumnos con discapacidad



Fuente: Elaboración propia 2013 Fuente: Elaboración propia 2013

procesos informales de coordinación pueden ser muy enriquecedores, pero se transforman en ocasionales, difusos e incluso caóticos si no están sostenidos por estructuras de coordinación institucionalizadas. En el caso de los profesores encuestados (Gráfico 3.3), el 90% indica que en su centro existe coordinación entre el profesorado, siendo el 56%³ de la coordinación de carácter institucional. En el ámbito rural, el profesorado muestra una mayor tendencia (58%) a coordinarse institucionalmente que en el ámbito urbano (49%) (Anexo I: Tabla 24).

³ Se excluye en este dato a los profesores que pertenecen a centros sin ningún tipo de coordinación.

Los docentes que pertenecen a centros privados declaran tener menor coordinación entre el profesorado que los profesores de centros concertados y públicos. Asimismo, los docentes de centros públicos son los que indican que en sus centros existe una mayor coordinación institucional (Tabla 3.1).

Tabla 3.1: Coordinación con otros profesores del centro

Tipos de coordinación	Concertado	Privado	Público
No hay ninguna coordinación	8%	30%	8%
Sí, informalmente	44%	30%	38%
Sí, institucionalmente	48%	40%	54%

Fuente: Elaboración propia 2013

Proporcionalmente los profesores de asignaturas instrumentales tienden más a coordinarse con los profesores de su centro que los docentes de las asignaturas no instrumentales (Anexo I: Tabla 25). Se trata de una coordinación que es mayoritariamente institucional. Esto puede deberse a la necesidad de comunicación que existe entre los profesores de los grupos grandes (en los que coinciden todos los alumnos) y los grupos reducidos o de apoyo (en los que se separa a los *acnee* — alumnos con necesidades educativas especiales— del resto). Puesto que a los alumnos de las asignaturas no instrumentales no se les suele separar frecuentemente, sus docentes tienden menos a coordinarse porque no se encuentran en las mismas circunstancias de desdoblamiento del alumnado que la de los profesores de las asignaturas instrumentales.

Existe una relación entre la implicación del centro en la coordinación de los docentes y las políticas establecidas respecto a los alumnos con discapacidad. Así, podemos observar cómo el 90% de los docentes que indica que en su centro se realiza una coordinación institucional pertenece a centros que poseen un proyecto educativo para atender a las necesidades de estos estudiantes y, también, son los centros en los que, proporcionalmente, más se cuenta con personal de apoyo especializado (Anexo I: Tablas 26 y 27). Por otro lado, la mitad de los docentes que indican que no hay ninguna coordinación con otros profesores pertenecen a centros en los que no hay establecida ninguna política específica respecto a los alumnos con discapacidad y delega las decisiones en cada profesor.

GENERAR la oportunidad de participación y cooperación entre estudiantes, siendo la cooperación no solo un medio de aprendizaje sino también un fin en sí mismo. La cooperación entre el alumnado es un elemento imprescindible de la educación inclusiva que debe ser fomentada para crear ayudas y apoyos al compañero.

[R.D.: P.8] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Ponemos casos de esos para que vean que tratar en igualdad de condiciones a veces no es tratar a las dos personas por igual, sino que las dos personas tengan esa igualdad de condiciones. Cuando lo tienen tan asumido ves que enriquece, solo enriquece. Más que un problema, eso va a ser herramientas de solución de conflictos y herramientas de ver las cosas de otra manera ya —yo creo— incluso de por vida. Entonces enriquece, siempre va a enriquecer; ahora también depende de la meta, de cómo esté orientado el sistema educativo, qué metas nos exija, qué objetivos nos ponga...»

FACILITAR el apoyo interno entre el profesorado y el personal de apoyo especializado para que la labor docente y la atención a las necesidades de los estudiantes se dirijan a la inclusión de los alumnos con discapacidad de manera conjunta, utilizando todos los recursos del centro de manera eficiente y superando, con colaboración, todas las dificultades que puedan surgir.

[J. A. I.: P.15] —PROFESOR DE CENTRO PRIVADO URBANO

«[...] en este centro además tenemos algunos compañeros trabajadores sordos. Trabajadores dentro de aula; tenemos una figura que no existe en muchos centros que es la de especialista sordo [...]. Su objetivo fundamental es ayudar a los alumnos sordos de educación secundaria obligatoria, a entender mejor tanto textos escritos como la propia lengua de signos; bueno que se comuniquen mejor, y a que se entiendan mejor.»

El apoyo en el aula no debe tomarse como un elemento estigmatizador para el alumno con discapacidad, sino como un recurso que transforma la metodología tradicional, compuesta exclusivamente de profesor y alumnos, en un escenario integrador que ayuda al alumno con discapacidad, al profesor y a sus compañeros (Thomas, Walker y Webb, 1998, 11).

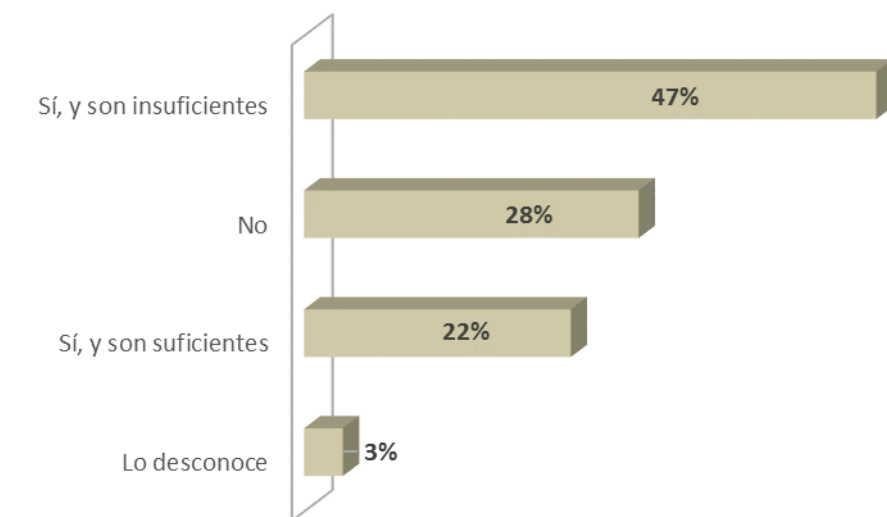
[J. L.: P.9] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Hay otra posibilidad que hemos trabajado en otras ocasiones; el profesor entra dentro de la clase y ayuda a ese chico o a esa chica con lo que esté dando

el profesor para toda la clase. [...] Eso es lo que hacíamos con los ciegos, sobre todo. Que entraba un profesor y se ponía al lado del chico o la chica invidente y le ayudaba un poco a entender lo que estábamos haciendo.»

El 36% de los profesores encuestados han señalado el *apoyo en el aula* como una de las carencias con las que se ha encontrado en la impartición de su docencia a alumnos con discapacidad (Gráfico 6.1, Capítulo VI). J. A. I., profesor de un centro privado urbano, nos relata la colaboración en el aula entre el profesorado y el personal de apoyo en su centro:

Gráfico 3.4 Profesores que manifiestan que sus centros disponen de personal especializado que realiza tareas de apoyo



Fuente: Elaboración propia 2013

[J. A. I.: P.2] —PROFESOR DE CENTRO PRIVADO URBANO

«Tenemos integración preferente de sordos, entonces en todas las clases vamos a tener siempre alumnos sordos. En torno a un veinte, veinticinco por ciento de los alumnos [...]. Contamos ahora mismo en todas las clases con...con intérpretes de lengua de signos. Entonces es rara la clase en la que no hay un intérprete de signos.»

El 69% de los docentes encuestados (suma de los profesores que opinan que los apoyos son suficientes e insuficientes) manifiestan que su centro cuenta con personal especializado (Gráfico 3.4) para realizar las tareas de apoyo (aunque la mayoría de ellos opina que son insuficientes y, sólo una tercera parte, considera que son suficientes). Los profesores de centros privados y los pertenecientes al ámbito rural son los que en mayor medida declaran que no cuentan con personal de apoyo especializado (Anexo I: Tablas 28 y 29). Como señala M. B., la falta de apoyo de personal especializado supone la ausencia de una fuente fundamental de información sobre las necesidades del alumnado con discapacidad:

[E. A. (M. B.): P.11] —PROFESORA DE CENTRO PÚBLICO RURAL

«[...] no hay otro tipo de recursos humanos, no hay otro tipo de personal que digas, pues bueno, no sé, alguien que te pueda orientar respecto a las características de este alumnado [...]»

COOPERACIÓN entre diferentes organizaciones y especialistas, internos y externos, para atender a las necesidades del alumnado con discapacidad. El *maestro itinerante*, según lo define José Luis Coiduras, es una figura de gran interés para promover los apoyos en la escuela inclusiva, «equipos que, en el modelo de servicios de la ONCE, facilitan el aprendizaje en ámbitos específicos de estimulación visual, orientación y movilidad, habilidades para la vida diaria, braille, tiflotecnología, habilidades sociales, ocio y tiempo libre y orientación académica y profesional. El maestro asesora y orienta a las familias, y provee recursos adaptados para asegurar el acceso al currículum adaptando, los materiales necesarios y el lugar de estudio» (Coiduras, 2008, 28).

E.F. y J.L. nos explican los beneficios de la colaboración y coordinación externa con organizaciones y profesionales con conocimiento específico, en este caso de la ONCE, para apoyar la labor del profesorado y profesional de apoyo:

[J. L.: P.24] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«[...] nosotros desde el colegio pedíamos más refuerzo del que nosotros pudiésemos tener con los apoyos que ya les dábamos, pedíamos algún refuerzo o apoyo específico, de gente que estaba acostumbrada a trabajar con estos chicos. Y entonces que se pusiesen con ellos, en momentos determinados, a explicarles cosas que nosotros es que no terminábamos de llegar a que consiguiesen entender. Y ellos podían traer material de la ONCE específico y tal.»

[J. V. (E.F.): P.5] —PROFESOR DE CENTRO PÚBLICO RURAL

«Con la ONCE, estamos reunidos semanalmente [...]. Nos ayuda con el tema del braille, de los exámenes, de los materiales, de todo [...]. Hay una gran disponibilidad que reduce la inquietud. Porque es querer enseñar a alguien que sabes que los métodos o los medios normales no siempre valen.»

3.3. ADAPTACIÓN

Rosa Blanco, en su artículo «La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy», describe la adaptación como la tercera de las etapas que conducen a la inclusión del alumnado con discapacidad: «Ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible, sino que éstas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje» (Blanco, 2006, 4). La adaptación implica a todo el contexto educativo, la metodología utilizada por el profesor, los materiales disponibles y el propio centro educativo.

ADAPTACIÓN CURRICULAR: «De forma operativa se puede definir el currículo como el qué, cómo y cuándo evaluar» (Ruiz Rodríguez, 2003, 4); el currículo es, en definitiva, el diseño de los objetivos, contenidos, metodología y sistema de evaluación que se establecen para facilitar el aprendizaje del alumnado.⁴

[J. L.: P.23] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Se adapta el currículo a sus capacidades. Las que entendemos que tienen. Se plantean una serie de objetivos que no son los del nivel, si no que pueden ser muy inferiores, o incluso otros absolutamente distintos. Y si se consiguen esos objetivos van pasando de curso. Aunque no sean los objetivos de su propio nivel eso se acepta. Es decir, siempre que se vayan cumpliendo los objetivos marcados en las adaptaciones curriculares significativas⁵, pasan de curso con sus compañeros. Eso sí, en las notas se hace un asterisco que indica que hay una adaptación curricular significativa.»

⁴ La adaptación curricular no está contemplada en el bachillerato ni en la FP, por tratarse de enseñanzas no obligatorias.

⁵ Modificaciones de la programación que alteran, priorizan o eliminan contenidos, objetivos del currículo o de la metodología. Afectan a elementos prescriptivos del currículo establecido

Para que la adaptación curricular sea eficiente, es importante la colaboración del personal de apoyo especializado y la cooperación del resto del profesorado, lo que facilita que las decisiones adoptadas no dependan exclusivamente del profesor.

Cerca de dos tercios de los docentes encuestados opinan que los estudiantes con discapacidad deberían recibir apoyos especializados en el mismo centro con un currículo adaptado (Gráfico 4.11, Capítulo IV). La adaptación curricular además de requerir una actitud innovadora del profesorado y del personal de apoyo, supone la posibilidad de desarrollarse social e intelectualmente para, al permitir que todos compartan el mismo espacio y actividades sin necesidad de exclusión o segregación. No obstante, el 47% de los profesores encuestados manifiestan que la adaptación curricular fue una de las necesidades que se encontraron cuando impartieron docencia a alumnos con discapacidad (Gráfico 6.1, Capítulo VI). «Se nos plantea la necesidad de actualizar, innovar y dar respuesta a la diversidad de nuestros alumnos desde un currículo único que hemos de diversificar y adaptar, pero ¿qué garantías nos ofrece cuando nuestros profesores de educación secundaria sólo han recibido una formación inicial de carácter psicopedagógico escasa, con frecuencia inexistente?» (Sánchez Palomino, 2007, 149).

[D. L.: P.9] —PROFESOR DE CENTRO PÚBLICO URBANO

«[...] te explican tus derechos y tus obligaciones como funcionario. Ahí se habla que hay que hacer adaptación curricular y de la programación... pero ya está... el qué hay que hacer o cómo... es como que se deja ahí... en vacío...»

Para solventar la falta de información y conocimiento, en algunos casos, como nos relata N.Z., los profesores deben utilizar la experiencia vivida con otros alumnos y también ser creativos e imaginativos para resolver las distintas situaciones que surgen durante el curso:

[N. Z.: P.17] —PROFESORA DE CENTRO PÚBLICO URBANO

«Hay una frontera que, muchos lo hablamos, de que si están integrados, conviene no desintegrarlos, es decir, no estar constantemente diciendo ¡y ahora tú! [...] éstos hacen esto y ahora tú haz esto, sino intentar un poco que se note lo menos posible, es decir, que tienes que tener mucha imaginación, pero el trabajo es así, es muy imaginativo [...].»

ADAPTACIÓN METODOLÓGICA hace referencia a la acomodación a un método expositivo distinto al que utilizaría habitualmente el profesor. J.L. y M.A., profesores de centros concertados, nos explican su experiencia en la adaptación metodológica en el aula ante la presencia de alumnos con discapacidad visual y auditiva:

[J.L.: P.12] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Pero al principio había que centrarse mucho en cómo explicar todo lo que es visual para que lo pudiesen entender. Dicho de otra manera, cuando trabajábamos con ciegos, hablábamos muchísimo más y hacíamos las clases más descriptivas [...] lo que visualmente al hacer un dibujo ya los chicos ven y por lo tanto no había que explicarlo, allí había que explicarlo para que el chico o la chica ciega o ciego pudiesen entender bien de qué se estaba hablando.»

[M.A.: P. 7] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Tengo un sistema de cómo compaginar los sonidos a los colores para enseñar la música más con cosas visuales [...] los chavales sordos pueden sentir la música [...].»

Otro de los aspectos deficitarios que tienen los docentes que han impartido formación a alumnos con discapacidad, es la insuficiencia de recursos académicos, que ha afectado al 42% del profesorado (Gráfico 6.1, Capítulo VI). Se trata de una carencia que es más advertida entre el profesorado de los centros públicos que entre los de los centros concertados y privados.

ADAPTACIÓN DEL MATERIAL: La adaptación del material es fundamental para que todos los estudiantes puedan realizar las mismas actividades sin que exista una exclusión de los alumnos con discapacidad. Sin embargo, la mitad de los profesores encuestados manifestaron que se encontraron con una falta de herramientas adecuadas al perfil de los estudiantes con discapacidad. En los centros privados, generalmente con menos estudiantes con discapacidad y probablemente con más recursos, es en los que menos se manifiesta esta carencia (Gráfico 6.1, Capítulo VI).

[F. D.: P.14] —PROFESORA DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Y luego a lo mejor también saber pues de dónde recabar material específico para cada una de las materias, sí que lo necesitamos. Porque [...] yo, por ejemplo, en música, si tuviera que adaptar algo para algún niño pues con estos

problemas...o sea, es que realmente no tengo ningún material [...] Así que, al menos saber a dónde recurrir también para hacerse con este tipo de materiales.»

Para poder adaptar el material es importante que el docente se coordine con el profesional de apoyo y el personal especializado externo, con mayor experiencia y recursos, lo que permite «cerciorarse, por ejemplo, de que el material puede ser leído por niños con problemas visuales o de baja comprensión» (Duk, 2003, 158).

[E. A. (M.B): P.10] —PROFESOR DE CENTRO PÚBLICO RURAL

«La adaptación, a lo mejor de materiales, recursos, que muchas veces se sacan del departamento de orientación, investigando, buscando el material que tiene la orientadora»

[J.L: P.12] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Por ejemplo, los mapas en relieve en sociales, pues eran absolutamente distintos que los mapas gráficos de los chavales. Nosotros pedíamos que nos fabricasen, bueno la ONCE normalmente ya tenía fabricados mapas táctiles en relieve de plástico [...] Y los chicos cuando estábamos hablando de África pues estaban tocando y haciendo una idea de lo que podía ser África.»

ADAPTACIÓN DEL CENTRO: La adaptación del centro, del entorno en el que el alumno se educa y convive, y no a la inversa, es fundamental para que se pueda llevar a cabo la educación inclusiva. Ello requiere que todos los espacios, educativos y no educativos, sean accesibles y utilizables, y no excluyan a los alumnos con discapacidad.

El 51% de los profesores opinan que sus centros no están adaptados; aunque sólo el 2% declara que esa falta de adaptación ha impedido la matriculación de alumnos con discapacidad (Tabla 3.2).

Aunque en algunos aspectos, especialmente los interactivos, la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad está más normalizada en el medio rural que en el urbano, sin embargo es ligeramente superior la proporción de docentes de ámbito urbano que del rural, que consideran que sus centros están adaptados a todos los alumnos. Los docentes de centros privados son los que, en mayor proporción, indican que sus centros están adaptados (Anexo I: Tablas 30 y 31). J.L. refleja los obstáculos que presenta actualmente su centro para la adaptación de estudiantes con discapacidad:

[J. L: P.17] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Pues esto es un desastre, qué quieres que te diga. Pero también es cierto que es que no hay más. Que es que [...] a mí me gustaría que hubiese ascensores, que hubiese salas para poder dar masajes a chicos y chicas, que hubiese una enfermería, que hubiese rampas en todos lados y no solo en el exterior. En el exterior sí que tenemos rampas, pero nada más. Por ejemplo, para bajar a los patios, a las canchas, no hay rampas, por ponerte un ejemplo. Son escaleras todo, a mí me gustaría que el centro estuviera adaptado, pero es que no hay posibilidades económicas; lo que [...] la subvención, la concertación que da la Comunidad de Madrid, no llega para hacer obras de envergadura.»

Tabla 3.2: Adaptación de los centros educativos y disponibilidad de recursos suficientes para que cualquier estudiante lo pueda utilizar

Adaptación de los centros educativos	Profesores
Lo desconoce	9%
No, aunque no ha impedido que pueda matricularse cualquier estudiante*	51%
No. En algunos casos ha impedido la matriculación de alumnos con discapacidad	2%
Sí	37%

Fuente: Elaboración propia 2013

* Las barreras arquitectónicas o la falta de equipamiento o la carencia de recursos humanos se han superado con la colaboración de los profesores, o con la de otros alumnos o con la de sus familiares.

3.4. HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS

La utilización de recursos tecnológicos facilita que los alumnos con discapacidad puedan utilizar las mismas herramientas que el resto de sus compañeros pero adaptándolas a sus necesidades. Las herramientas tecnológicas se caracterizan por su fácil adaptación y personalización, lo que permite que la tecnología se adapte a los estudiantes y sus necesidades y no a la inversa. La plataforma Moodle es un buen ejemplo de ello, pues permite al profesorado el contacto personal con el

alumno más allá del ámbito y tiempo de la clase, aunque para que sea eficaz es necesario que el material sea adaptado previamente:

[M. C.: P.14] —PROFESORA DE CENTRO PÚBLICO URBANO

«Además si trabajáramos con la plataforma Moodle, yo le puedo mandar ejercicios interactivos al chico, me los puede devolver, o sea, podría un poco hacer una clase particular para él.»

Además de las tecnologías disponibles en el aula y en otros espacios educativos, «la tecnología puede tener un papel significativo en promover la inclusión de estudiantes con discapacidad. Tecnologías asistenciales, tales como aparatos para aumentar la comunicación o para la comunicación alternativa, proporcionan medios para que los estudiantes discapacitados interactúen con sus compañeros sin discapacidades» (Wehmeyer, 2009, 8).

Pese a la relevancia de la tecnología y su aplicación, el 65% de los centros a los que pertenecen los profesores encuestados no están equipados con tecnología específica para la discapacidad (Tabla 3.3). Los profesores, como han manifestado en las entrevistas, son conscientes de la importancia y utilidad de las herramientas tecnológicas para la educación inclusiva:

[R. D: P.19] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Las tecnologías, por ejemplo la pizarra digital, yo la echo de menos, la conozco y la echo de menos porque sí que podría facilitar para estos alumnos la interactividad. Es decir, el salir a la pizarra digital y utilizándola con ellos, podría facilitar esas interacciones con el resto del grupo.»

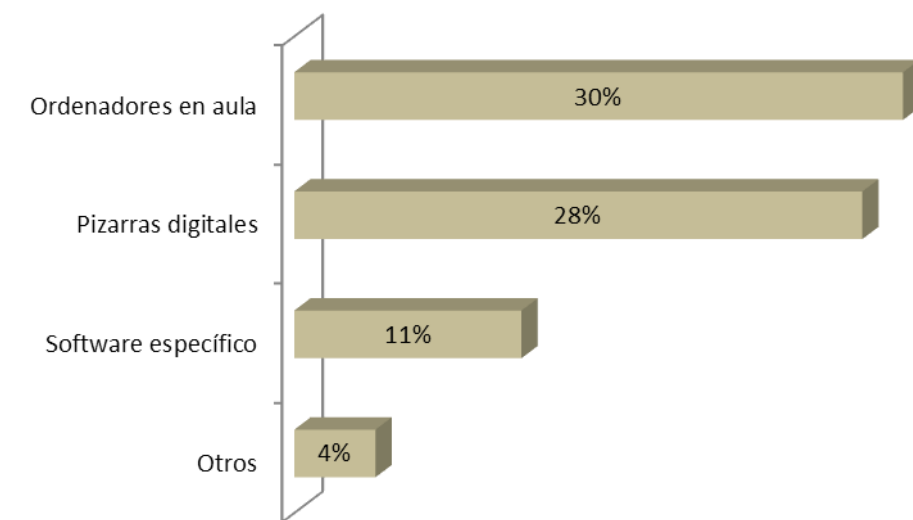
Tabla 3.3: Disponibilidad de herramientas tecnológicas específicas para impartir docencia a estudiantes con discapacidad

Herramientas	Porcentajes
No tienen	65%
Sí Tienen	35%

Fuente: Elaboración propia 2013

Según manifiestan los profesores, tanto los centros de ámbito urbano como rural, poseen un nivel de equipamiento tecnológico específico similar. Las diferencias se manifiestan cuando los profesores se refieren a los tipos de centros: Los centros públicos cuentan con más tecnología específica que los centros concertados y privados (Anexo I: Tablas 32 y 33). Es posible que esta tecnología se adquiera cuando se matriculan los alumnos con discapacidad, pues el 94% de los centros en los que no ha habido estudiantes con discapacidad carecen de herramientas tecnológicas específicas (Anexo I: Tabla 34).

Gráfico 3.5 Tecnologías específicas presentes en los centros



Fuente: Elaboración propia 2013

Entre los profesores que pertenecen a centros que cuentan con tecnología de aplicación específica para la discapacidad destaca la presencia de ordenadores en el aula y de pizarras digitales (Gráfico 3.5), en la misma proporción en el ámbito rural y en el urbano, lo que indica la tendencia a la desaparición del tradicional desfase tecnológico entre *el campo* y *la ciudad*, aunque, respecto al software específico para alumnos con discapacidad, continúa existiendo cierta distancia entre los centros educativos rurales y los urbanos (Anexo I: Tabla 35).

En general, los profesores de los centros públicos son los que manifiestan que sus centros están más equipados con herramientas tecnológicas (Anexo I: Tabla 36). J. L., nos explica la situación de su centro y las razones por las que cuenta con pizarras digitales en todas las aulas:

[J. L.: P.28] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Esto proviene porque Fundación Telefónica, en un momento dado se lanzó a buscar colegios que tuviesen interés en ser centros piloto para la utilización de las nuevas tecnologías y ver cómo eso podía servir para la educación. Nosotros nos enteramos de que Fundación Telefónica estaba buscando colegios para esto, presentamos 5 proyectos y nos cogieron los 5 proyectos.»

El 88% de los docentes pertenecientes a centros que cuentan con herramientas tecnológicas específicas están satisfechos con ellas, aunque el 14,3% indica que estas herramientas fueron adquiridas cuando el curso ya había comenzado, una situación más frecuente en el entorno rural (Anexo I: Tabla 37). Por tipo de centro se observa como los docentes de centros públicos son los que menor satisfacción muestran con las herramientas tecnológicas disponibles mientras que todos los docentes de centros privados consideran que disponen de las herramientas tecnológicas necesarias (Anexo I: Tabla 38).

4

INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

[R.D: P.5] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Luego hay otra, otra cosa que, que yo he observado en estos alumnos, que se observa directamente. Y es eh...la socialización con el resto de alumnos del grupo es muy baja, muy débil, es muy débil. Es decir, hay algo que hacemos muy mal [...] »

La mayoría del profesorado muestra una actitud positiva hacia la inclusión escolar, sin embargo, no son tantos los que tienen una mirada profunda y crítica sobre lo que ocurre en las aulas y, sobre todo, fuera de ellas con los alumnos con discapacidad. En el cuestionario en el que se apoya esta investigación, se preguntó a los profesores sobre las necesidades que encontraron en el caso de que hubieran impartido clases a alumnos con discapacidad. Se le proponía una batería de respuestas, entre las que se encontraba la inclusión del alumno *con el resto del grupo*⁶ (Gráfico 6.1). De las que obtuvieron un número significativo de respuestas, apareció en penúltimo lugar esa opción. Es posible que la importancia que da el profesorado a tal problema (el 32% considera que la integración del alumnado es una de las carencias que ha encontrado en su docencia), obedezca a una mirada parcial, centrada fundamentalmente en el aula, en donde las cuestiones relacionadas con la inclusión se atenúan gracias a la presencia referencial del profesor o profesora, desactivando la importancia de lo que ocurre más allá del aula y más allá de la titulación, especialmente en la ESO, en la que, finalizados los estudios, una parte significativa del alumnado con discapacidad deriva hacia los itinerarios con menor prestigio social, formando parte de un proceso excluyente en el que, según aumenta el nivel de los estudios, disminuye el porcentaje de alumnos con discapacidad que los cursa.⁷

Desde la perspectiva docente, en el análisis de la inclusión en el sistema educativo, puede considerarse la existencia de tres ámbitos: La inclusión en el aula, con los efectos y repercusiones que pueden surgir en el desarrollo de la actividad docente;

⁶ Redactamos así la respuesta (“del alumno con el resto del grupo”) en vez de (“del alumno en el resto del grupo”), porque la primera formulación implica correspondencia de todos los individuos en el proceso inclusivo, mientras que la segunda formulación implica incrustación del individuo en el resto del grupo, lo que significa que la mayor carga del proceso recae sobre el individuo y no sobre la totalidad de los individuos.

⁷ <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/cifras/2013/d7-e.-especial.pdf?documentId=0901e72b814ee81c>

la inclusión grupal con sus iguales, que puede manifestarse tanto dentro como fuera del aula y, por último, la inclusión en el propio sistema educativo y en sus itinerarios establecidos. Los dos primeros ámbitos de inclusión han sido objeto de nuestra investigación, y los hemos tratado en las encuestas y en las entrevistas con la pretensión de averiguar la opinión del profesorado como elemento activo referencial en el sistema educativo.

Como se ha comentado en el capítulo II, el 78% del profesorado imparte o ha impartido docencia a estudiantes con discapacidad, por lo tanto, un 22% del mismo opina sobre algunos de los aspectos desde una perspectiva hipotética. Cuando así ocurra en el transcurso del capítulo, se diferenciarán los profesores que opinan desde la experiencia que les otorga la práctica docente con alumnos con discapacidad de aquellos otros que opinan desde la teoría. Los profesores que poseen experiencia tienen una visión más pesimista, menos complaciente y más realista con la capacidad inclusiva del sistema educativo actual. Es así como la opinión de los profesores de los centros públicos, con mayor experiencia con estudiantes con discapacidad, es menos complaciente con los resultados de su docencia respecto a la inclusividad escolar.

[E. M. S: P.5] — PROFESORA DE CENTRO PÚBLICO RURAL

«Pues me planteas un problema tremendo; porque yo hace muchos años, creía en integración. Y, tal como están evolucionando las cosas, cada vez creo menos en la integración. Porque, insisto, los profesores no estamos formados. No tenemos eh...apoyo, es decir, [...] es imposible atender a estos chicos con grupos tan numerosos. Empiezo a sospechar que el sacarles dos o tres horas les desequilibra un poco [...] No emocionalmente en el sentido de que no se sientan integrados en el grupo, pero si por ejemplo lo que es compensatoria, de cinco horas de lengua a la semana, dos horas les saca un profesor especializado y otras tres horas están en su aula de referencia con el profesor de referencia, no están ni en un sitio ni en otro. Se pierden por completo»

Con el fin de analizar la opinión de los profesores sobre la presencia en las aulas de alumnos con discapacidad, se les ha preguntado qué ocurre cuando un profesor o profesora imparte docencia a un grupo que cuenta con estudiantes con discapacidad. En las respuestas, se han considerado cinco situaciones sobre las que cada profesor debía elegir su grado de identificación. Para ello se estableció una escala con cuatro niveles de respuestas que transcurren desde “muy de acuerdo” a

“muy en desacuerdo”. Se ha optado por agrupar las respuestas en dos grandes bloques: *conforme* (suma de respuestas “de acuerdo” y “muy de acuerdo”) y *disconforme* (suma de respuestas “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo”), lo que simplifica el análisis y la interpretación sin alterar los resultados.

¿Cómo observan los profesores la presencia de alumnos con discapacidad en los centros escolares? ¿Qué ocurre en las aulas? Las respuestas a ambas preguntas son decisivas para comprender la situación actual de la educación inclusiva en los centros escolares.

La mayoría de los profesores opina que la presencia de alumnos con discapacidad en las aulas:

- *No ralentiza el ritmo de la clase* (60%)
- No es un obstáculo para que la mayoría de los alumnos con discapacidad consigan cumplir los objetivos propuestos (60%)
- No genera la *reducción de los objetivos de aprendizaje para todos los alumnos* (90%).
- *Reduce los objetivos de aprendizaje* solo para los alumnos con discapacidad (51%).
- Origina *diferencias en la docencia* en comparación con otros grupos en los que no participan alumnos con discapacidad (67%).

Las opiniones que sostienen los profesores sobre el sistema educativo, no tienen por qué ser coincidentes con sus comportamientos. Como se analiza más adelante en este mismo capítulo, los profesores con opiniones menos *optimistas* sobre el alcance de la *inclusividad* en el sistema educativo, pueden ser quienes sustenten los criterios más inclusivos.

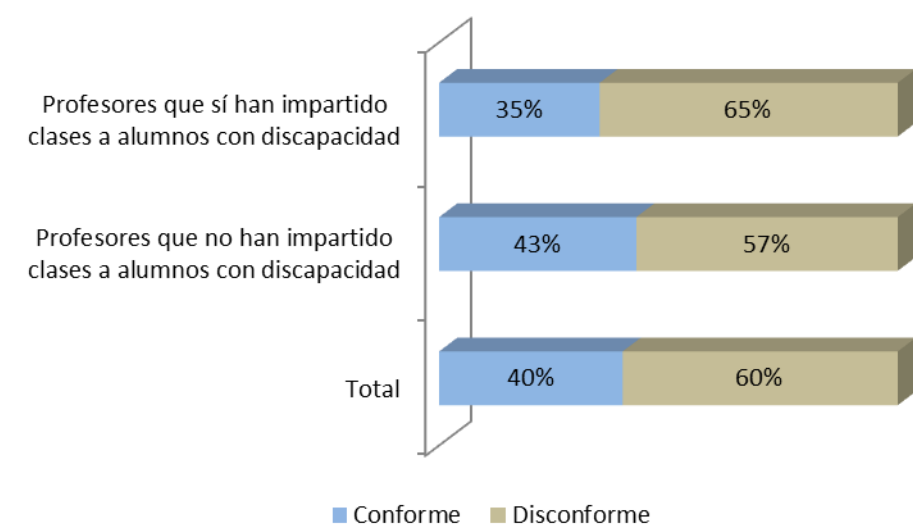
4.1. APRENDIZAJE Y OBJETIVOS

¿SE RALENTIZA EL RITMO DE APRENDIZAJE DEL RESTO DE LA CLASE?

[V. M.: P.6] —PROFESORA DE CENTRO PÚBLICO URBANO

«No, yo no he recibido así una queja de que haya venido nadie..., ni de padres, porque hayan alumnos que impidan que estudien sus hijos y tampoco han venido a quejarse alumnos por compañeros [...] no [...]»

Gráfico 4.1 Los alumnos con discapacidad ralentizan el ritmo de aprendizaje del resto de la clase



Fuente: Elaboración propia 2013

Si bien la mayoría de los profesores no comparten la opinión de que la presencia de alumnos con discapacidad ralentice el proceso de aprendizaje, tal apreciación disminuye entre los que no han tenido docencia con estos alumnos (Gráfico 4.1), y aumenta entre los profesores del medio rural (Anexo I: Tabla 39).

El hecho de que los contenidos programados no se alcancen, tampoco debe atribuirse exclusivamente a la presencia de alumnos con discapacidad, como nos explica un docente:

[J.M.C.: P.5] —PROFESOR DE CENTRO PÚBLICO URBANO

«[...] no...cuando no se ha dado el programa, que es algo que [...] en más de una ocasión ocurre, no se debe a ello, no debe de atribuirse a la existencia de alumnos con discapacidades, en absoluto [...] no creo que bajen el rendimiento, vamos taxativamente, no [...] cuando un programa no se da, pues se debe, primero y fundamentalmente, a que los programas a mí ...vistos en el papel son equivalentes a cualquier programa que pueda haber en la Universidad [...]. Para que un programa no se dé y siempre queden, como ha quedado toda la vida, una, dos, tres lecciones sin dar a final de curso...pero no, en absoluto y taxativamente no, el que haya alumnos con discapacidades...en mi experiencia como profesor de Historia, jamás ha sido eso y no he oído a nadie que...que por tener a un alumno con discapacidad haya retrasado al resto de la clase...no lo he oído, he oído otras quejas pero desde luego no eso.»

Incluso, quienes ralentizan el ritmo de la clase pueden ser alumnos sin discapacidades evidentes.

[R.R.: P.18] —PROFESOR DE CENTRO PÚBLICO URBANO

«[...] no...no suelen dar más, o sea que...bueno, pueden retrasar, si, también pueden retrasarlo pero puede retrasármelo también pues eso, un chico que sea simplemente un guerrero.»

Tabla 4.1: Se ralentiza el ritmo de aprendizaje del resto de la clase

Tipo de centro	Conforme	Disconforme
Concertado	33%	67%
Privado	60%	40%
Público	42%	58%

Fuente: Elaboración propia 2013

El profesorado de los centros privados es el único colectivo que opina mayoritariamente que los alumnos con discapacidad, cuando están presentes en las aulas, ralentizan el ritmo de aprendizaje de la clase (Tabla 4.1).

Los profesores que han recibido formación específica para la docencia, consideran, en mayor proporción que quienes no la han recibido, que la presencia de alumnos con discapacidad no ralentiza el ritmo de aprendizaje del resto (Anexo I: Tabla 40).

¿LA MAYORÍA DE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD NO CONSIGUE CUMPLIR LOS OBJETIVOS PROPUESTOS?

La percepción que predomina entre el profesorado es que la mayoría de los alumnos con discapacidad consiguen cumplir los objetivos propuestos. Los profesores que tienen experiencia docente con alumnos con discapacidad son los que, en mayor proporción, opinan que la mayoría de estos alumnos no consiguen cumplir los objetivos propuestos (Gráfico 4.2). Este criterio puede deberse, entre otras, a las siguientes causas:

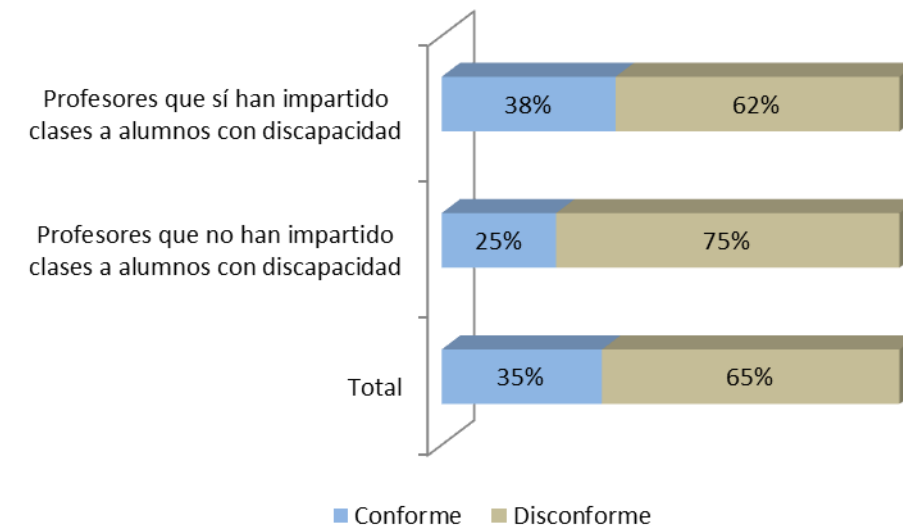
- Los objetivos que se han planteado no han sido muy realistas.
- La metodología empleada no ha sido la acertada.
- En su centro no existe un proyecto con un protocolo adecuado de inclusión de los alumnos con discapacidad.

No todos los alumnos tienen los mismos tiempos de aprendizaje ni las mismas capacidades cognitivas. El componente subjetivo a la hora de evaluar el proceso educativo de un alumno con discapacidad puede provocar que algunos profesores interpreten la experiencia como un éxito y otros como un fracaso.

[D.U: P.20] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«[...] ahora mismo tenemos en cuarto de la ESO una alumna de 19 años ya que lleva con nosotros desde pequeña. Está en cuarto de la ESO todavía, pero al final ha conseguido sacárselo por sus propios medios. O sea que, a un ritmo normal, es decir en ningún momento fue separada del grupo ni nada de eso y yo sé que la satisfacción personal que va a tener cuando reciba las notas y reciba su...su graduado en ESO [silencio] para ella es muy importante.»

Gráfico 4.2 La mayoría de los alumnos con discapacidad no consiguen cumplir los objetivos propuestos



Fuente: Elaboración propia 2013

[E.F. (J.V): P.13] —PROFESOR DE CENTRO PÚBLICO RURAL

«...todos van año por año; los únicos que sí han repetido y están repitiendo es cuando hay deficiencia psíquica, y no todos, atendiendo más bien un poco a sus procesos socializadores. Pero hasta ahora los que son solamente sensoriales, todos llevamos año por curso.»

El proceso socializador de los alumnos que menciona el profesor E.F., es uno de los elementos explicativos de las formas de interactuar que tienen los alumnos en el sistema educativo. Sobre todo cuando se trata de la relación con sus iguales.

Los profesores del medio rural son quienes más difieren de la opinión de que los alumnos con discapacidad no alcanzan los objetivos propuestos (Anexo I: Tabla 39). Puede ocurrir que en el ámbito rural se tenga una percepción menos traumática de las dificultades que tienen los alumnos con discapacidad en el desarrollo de sus itinerarios formativos:

[C. D.: P.15] —PROFESORA COLEGIO CONCERTADO RURAL

«Claro. Aquí la verdad es que los niños se conocen desde pequeños y están [...] y más o menos los grupos se mantienen y no hay ningún problema.»

Casi la totalidad de los profesores de los centros privados discrepan con que los alumnos con discapacidad no consigan cumplir los objetivos propuestos. Los profesores de la enseñanza pública muestran una opinión menos maximalista (Tabla 4.2).

Tabla 4.2: La mayoría de los alumnos con discapacidad no consiguen cumplir los objetivos propuestos

Tipo de centro	Conforme	Disconforme
Concertado	31%	69%
Privado	10%	90%
Público	41%	59%

Fuente: Elaboración propia 2013

Cuando se trata la variable edad, o más específicamente, la variable que nos indica los años de experiencia del profesorado, se observa que entre los más jóvenes o, aún más, entre los profesores que poseen menos experiencia, se generaliza la opinión de que los alumnos con discapacidad pueden cumplir los objetivos. El resto de los grupos de experiencia mantienen una opinión similar entre ellos (Anexo I: Tabla 41).

Con ligeras variaciones, los profesores que han recibido formación específica opinan, en mayor proporción que quienes no han recibido tal formación, que los alumnos con discapacidad si cumplen los objetivos propuestos. Las opiniones son tan parecidas, que hace pensar que el profesorado tiene un concepto similar sobre los objetivos que deben proponerse y el grado de cumplimiento o logros que obtienen los alumnos con discapacidad (Tabla 4.3).

Tabla 4.3: La Mayoría alumnos con discapacidad no consiguen objetivos propuestos

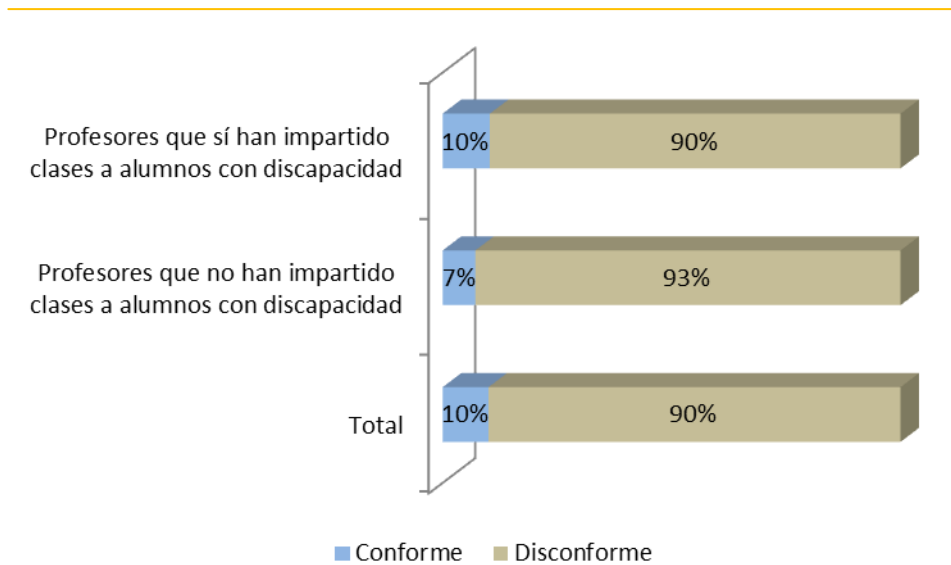
Profesores con formación específica	Conforme	Disconforme
Sí han recibido formación	31%	69%
No han recibido formación	37%	63%

Fuente: Elaboración propia 2013

¿SE REDUCEN LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE PARA TODOS LOS ALUMNOS?

La inmensa mayoría del profesorado opina que no se reducen los objetivos de aprendizaje para todos los alumnos (gráfico 4.3), aunque en las entrevistas en profundidad, cuando existe la posibilidad de matizar, manifiestan de una manera menos contundente esta opinión.

Gráfico 4.3 Se reducen los objetivos de aprendizaje para todos los alumnos



Fuente: Elaboración propia 2013

De nuevo, ante esta hipótesis, las respuestas de los profesores vuelve a resultar similar entre quienes han recibido formación específica y quienes no (Tabla 4.4).

Tabla 4.4: Se reducen los objetivos de aprendizaje para todos los alumnos

Profesores con formación específica	Conforme	Disconforme
Sí han recibido formación	8%	92%
No han recibido formación	11%	89%

Fuente: Elaboración propia 2013

[R.D: P.11] —PROFESOR DE CENTRO PRIVADO CONCERTADO URBANO

«Sí, sí. Eso, las reglas del juego tienen que ser totalmente transparentes. Es decir, no dar detalle, pero si hay que decirles “vamos a cambiar esto para que todos podamos aprender”. Y que nadie se quede fuera de juego. Con esas palabras. ‘Aquí somos todos iguales, unos tenemos unos ritmos, otros, otros; para garantizar que todos podamos aprender, pues vamos a cambiar un poco el ritmo’. Y les tengo que advertir que, cuando digo que los contenidos hay que sacrificarlos es que...tienen que aprenderlos por su cuenta porque luego esos contenidos uhm...te van a ir a las pruebas de acceso.»

Aunque algunos profesores indican que existe un mínimo que hay que cumplir obligatoriamente:

[M.C.: P.18] -PROFESORA DE CENTRO PÚBLICO URBANO

«[...] entonces claro, el departamento tiene unos mínimos, pero es que eso va por ley, hay unos mínimos que establece la ley y que tienen que darlos, tienen que verlos todos los niños que estén en primero...y que en el programa de Matemáticas claro, tienen que saber esos mínimos, entonces [...]»

Casi la totalidad del profesorado considera que cumple con los objetivos que ha programado al iniciar el curso:

[J. L.: P.14] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Pues hombre,... ¿sabes qué pasa? Que, bueno, el caso es que yo no recuerdo haberme quedado luego sin cumplir los objetivos. O sea que...a lo mejor íbamos más despacio pero precisamente por ir más despacio íbamos con más cuidado quizá.»

Algunos consideran que la no impartición del programa completo no tiene por qué significar el incumplimiento de los objetivos. No les parece decisivo, siempre y cuando se alcancen la mayoría de los objetivos:

[C. D.: P.12] —PROFESORA CENTRO CONCERTADO RURAL

«Hombre, la verdad es que sí que te deja cierta libertad. Tú sabes que hay unos objetivos que tienes que cumplir. El hecho de la forma que tú utilices para, para cumplirlos. Tú lo vas viendo según los alumnos. No quiere decir que no

cumplamos objetivos. Sí, más o menos se cumplen siempre la mayoría de los objetivos. A mí el hecho de... acabar en la lección ocho en vez de la nueve es que me da exactamente igual.»

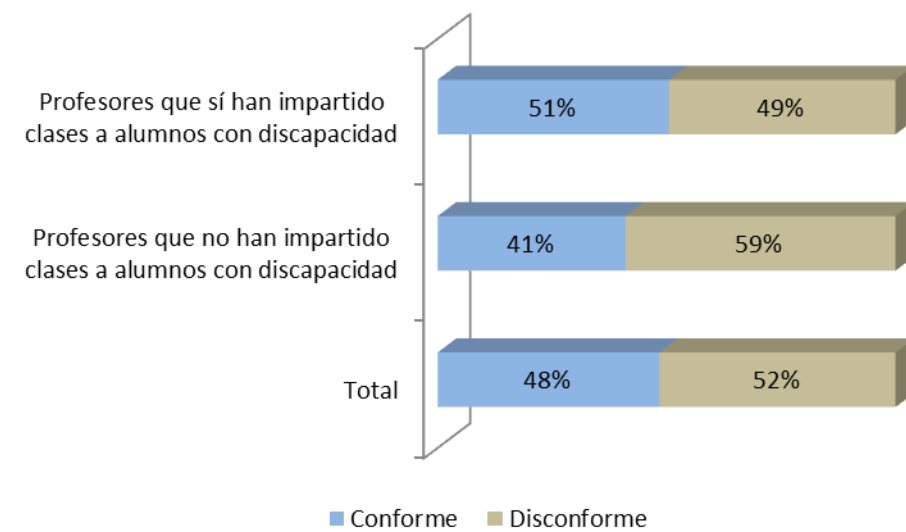
¿SE REDUCEN LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE SOLO PARA LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD?

La opinión del profesorado se encuentra dividida cuando se les plantea el dilema de si se reducen los objetivos de aprendizaje para el alumnado con discapacidad (Gráfico 4.4). Se trata de la opción más controvertida de todas las que se han planteado en el cuestionario:

[E.A. (A.S): P.8] —PROFESORA DE CENTRO PÚBLICO RURAL

«Es que hay gente que tiene mucho espíritu de superación y dice no me importa mi limitación yo voy a ir a por todas, porque eso es lo que quiero [...] y estaba pensando en los niños de integración, que la mayor parte han salido de aquí a, a PCPI, o sea que...no consiguen terminar la, la enseñanza secundaria, pero sí que tienen vías alternativas y las han elegido y de hecho, ahora mismo están en [...] cursando »

Gráfico 4.4 Se reducen los objetivos de aprendizaje solo para los alumnos con discapacidad



Fuente: Elaboración propia 2013

La mayoría del alumnado con discapacidad, termina su ciclo formativo en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y, sobre todo, en los Programas de Cualificación Profesional de Educación Especial.⁸

Los profesores de los centros públicos son los que muestran mayor acuerdo con la opinión de que solo se reducen los objetivos de aprendizaje para los alumnos con discapacidad. En el extremo opuesto del arco de opinión se encuentran los profesores de los centros privados que son quienes, en mayor proporción, muestran su disconformidad con este criterio (Anexo I: Tabla 42).

La opinión de los profesores de las asignaturas instrumentales, en cierta medida, ratifica lo que ya está previamente institucionalizado: la necesidad de profesores de apoyo para los alumnos con necesidades especiales. Se da por hecho que una parte de estos alumnos no puede lograr los objetivos curriculares establecidos en este tipo de asignaturas. Sin embargo, el profesorado de las asignaturas no instrumentales, que no suelen contar, al menos de forma reglamentada, con la ayuda de profesores de apoyo, sostiene una opinión mayoritaria contraria a que solo se reduzcan los objetivos para el alumnado con discapacidad (Anexo I: Tabla 43).

El hecho de que los profesores hayan o no recibido formación específica, no es un elemento diferenciador de su opinión respecto a la reducción o no de los objetivos de aprendizaje de los alumnos con discapacidad (Tabla 4.5).

Tabla 4.5: Se reducen los objetivos de aprendizaje solo para los alumnos con discapacidad

Profesores con formación específica	Conforme	Disconforme
Sí han recibido formación	48%	52%
No han recibido formación	48%	52%

Fuente: Elaboración propia 2013

⁸ Las cifras de la educación en España. Curso 2010-2011. <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2013.html>

Hay profesores que se posicionan ante la diversidad del alumnado de manera dicotómica: plantean el aprendizaje como el alcance de unos conocimientos programados previamente, que todos los alumnos deben adquirir. Cuando resulta que no todos los alumnos pueden alcanzar esos conocimientos, aparece la elección excluyente: o se reducen los contenidos para todos o algunos alumnos se quedan en algún momento del proceso fuera del aprendizaje. Cuando la enseñanza se plantea así, aparecen perdedores que, generalmente, son los alumnos que presentan menor capacidad de aprendizaje.

[E. M. S.: P.4] —PROFESORA CENTRO PÚBLICO RURAL

«...la asignatura no favorece nada esto porque mis clases son absolutamente en inglés. Es como de programa bilingüe, por lo tanto él está integrado en el grupo donde se habla todo en inglés y no entiende absolutamente nada. Y, eh...no sé cómo explicártelo; o sea, a mi ahora mismo la atención personalizada me está resultando prácticamente imposible. Los dos únicos días que le puedo atender un poquito son los dos días que tenemos aula digital, que cada alumno tiene su ordenador. Y entonces eh...lo que estoy haciendo es, simplemente (él no participa en las actividades normales, de aula virtual de inglés) pero lo que hago es reforzar su escritura en español [...]. Claro...y, en, en este caso concreto con este chico, a mí me está resultando imposible. Imposible. O sea, o la, la adaptación curricular es simplemente que se limite a copiar palabras y a pasar, a copiarlas y a aprenderse de memoria el significado; pero es que yo no le veo ningún sentido a eso francamente.»

[S.I.: P.9] -PROFESORA CENTRO PÚBLICO, URBANO, FP

«[...] porque claro tienes que dar las clases para todos, entonces claro al final porque...porque haya uno, dos o tres en clase que...que no lleguen, claro el resto no tienen por qué bajar el nivel.»

El universo de la discapacidad es muy heterogéneo, ni todos los alumnos con discapacidad se encuentran en las mismas condiciones de aprendizaje, ni todos los profesores gestionan los escenarios educativos de la misma manera.

[M.C.: P.2] PROFESORA DE CENTRO PÚBLICO URBANO

«[...] lo que pasa que, justamente estos dos alumnos TGD⁹ son como, entre comillas, los mejores, tengo a [Ernesto] que es un chico que te sigue perfectamente la clase de Matemáticas y te hace los problemas.»

¿HAY DIFERENCIAS CON LA DOCENCIA A OTROS GRUPOS?

Dos de cada tres profesores encuestados manifiestan que hay diferencias cuando se imparte docencia a grupos en los que participa algún alumno con discapacidad. Esta opinión se reproduce con la misma frecuencia entre los profesores que han impartido docencia a alumnos con discapacidad como los que no la han impartido (Gráfico 4.5).

Los profesores del medio rural tienen una opinión menos diferenciada que los del medio urbano; una proporción significativa de ellos, cerca de la mitad (44%), opinan que la docencia a grupos con alumnos con discapacidad no difiere de la que se imparte a otros grupos (Anexo I: Tabla 39). Como se ha comentado en diversos apartados de la investigación, en el medio rural, la discapacidad se observa con mayor normalidad que en el medio urbano.

Cuanta más elevada sea la edad del profesorado o más años de experiencia tengan, más relativizan la diferencia que pudiera existir en la docencia a los grupos en los que hay alumnos con discapacidad (Tabla 4.6)

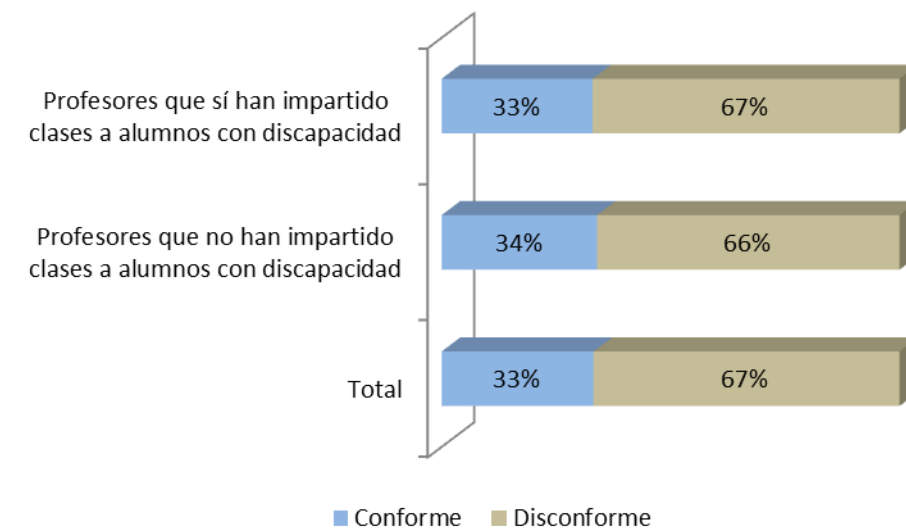
Tabla 4.6: No hay diferencias con la docencia a otros grupos

Tiempo (años) impartiendo docencia	Conforme	Disconforme
Menos de 5	20%	80%
Entre 5 y 10	27%	73%
Más de 10 y menos o igual que 20	31%	69%
Más de 20 y menos o igual que 35	37%	63%
Más de 35	50%	50%

Fuente: Elaboración propia 2013

⁹ TGD: Trastorno generalizado del desarrollo. “El T.G.D. es una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas.” (Bortolozzi, 2012).

Gráfico 4.5 No hay diferencias con la docencia a otros grupos



Fuente: Elaboración propia 2013

Los profesores de los centros concertados y los de los centros públicos opinan de manera parecida al conjunto de los encuestados, mientras que entre los profesores de los centros privados, aumenta la proporción de quienes están de acuerdo con la opinión de que no existen diferencias en la docencia con otros grupos (40%) (Anexo I: Tabla 42).

El profesorado que imparte asignaturas instrumentales, por norma, tiene establecido la separación temporal del alumnado con necesidades especiales, lo que genera que, en un mismo curso, se impartan dos tipos de docencia según estén presentes o ausentes el alumnado con discapacidad, reproduciendo en la práctica criterios pedagógicos diferentes dentro de un mismo curso (Tabla 4.7). Este procedimiento puede reforzar la idea de que existen diferencias en la docencia en función del etiquetaje institucional asignado al alumnado, quedando en un segundo plano, o fuera de él, las características sustanciales de cada individuo y las diversas posibilidades de interacción que presenta el grupo.

Tabla 4.7: No hay diferencias con la docencia a otros grupos

Tipo de asignatura	Conforme	Disconforme
Instrumental	29%	71%
No instrumental	34%	66%

Fuente: Elaboración propia 2013

La formación específica adquiere en esta cuestión un carácter determinante. Entre los profesores que se han formado está ampliamente extendida, sin ser mayoritaria, la opinión de que en la docencia *no hay diferencias con otros grupos*, cuando en el aula hay estudiantes con discapacidad (Tabla 4.8).

Tabla 4.8: No hay diferencias con la docencia a otros grupos

Profesores con formación específica	Conforme	Disconforme
Sí han recibido formación	41%	59%
No han recibido formación	29%	71%

Fuente: Elaboración propia 2013

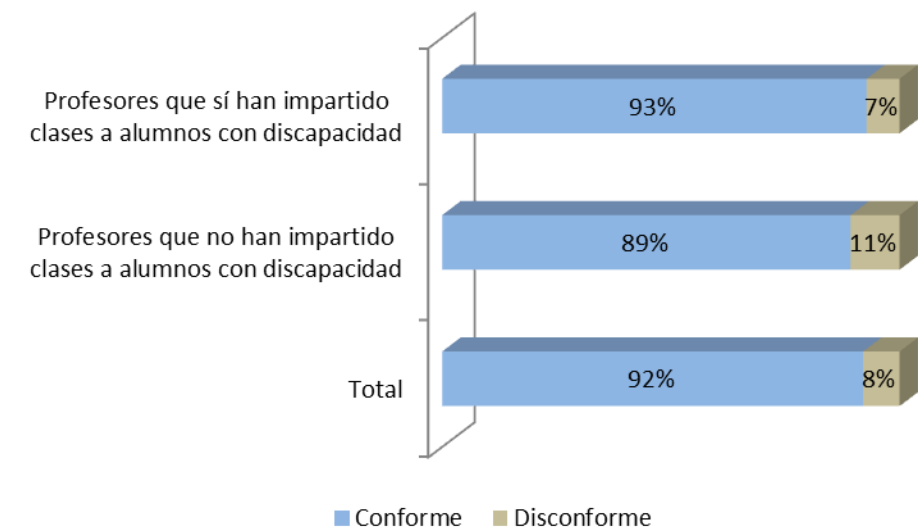
4.2. ESTRATEGIA DOCENTE

La educación inclusiva pretende responder a la diversidad que existe entre el alumnado, partiendo de las características de cada individuo y generando un espacio común para lograr un *conocimiento compartido* sin exclusión ni discriminación. Para ello se requiere un conjunto de estrategias que se implementen fundamentalmente en el aula, aunque no exclusivamente. En el cuestionario base de esta investigación, se ha preguntado a los docentes sobre su estrategia en el aula y la relación de su actividad con las necesidades que pudiera presentar el alumnado.

¿EL PROFESORADO HA DE ADAPTARSE A LAS NECESIDADES DE TODOS SUS ESTUDIANTES?

Uno de los criterios distintivos de la educación inclusiva es el de la adaptación (capítulo III). Es posible que sea uno de los términos que aparece con más frecuencia en la literatura existente sobre la educación inclusiva refiriéndose a múltiples aspectos, como puede ser el diseño curricular, el material pedagógico, el espacio y el mobiliario escolar, etc. En general, la mayoría de los recursos escolares son susceptibles de adaptación para lograr el objetivo principal del sistema educativo: la formación del alumnado.

Gráfico 4.6 El profesorado ha de adaptarse a las necesidades todos sus estudiantes



Fuente: Elaboración propia 2013

Pese a que ésta es una pregunta que se presta a la respuesta políticamente correcta, el 8% de los encuestados opina que el profesorado no debe adaptarse a las necesidades de todos sus estudiantes (Gráfico 4.6).

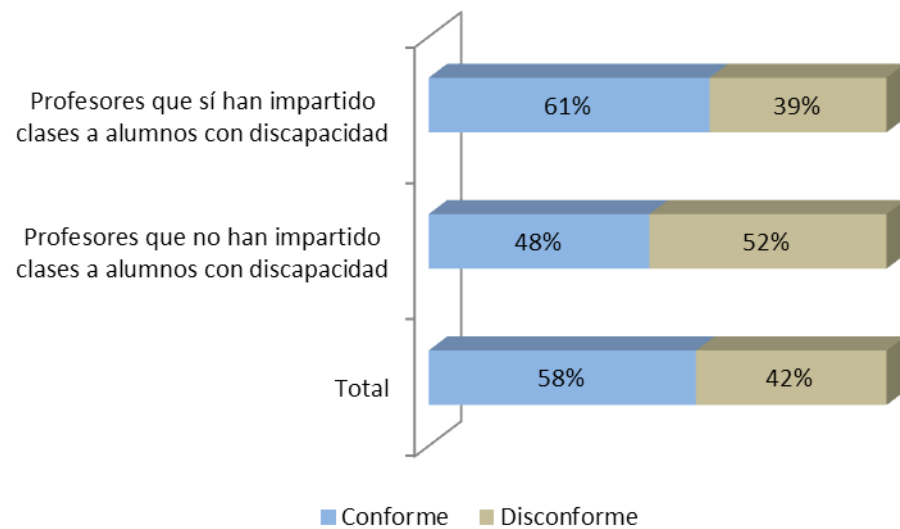
La necesidad de adaptarse al alumnado suscita una opinión tan generalizada entre los encuestados que para cualquier desagregación que podamos establecer,

obtenemos unos resultados semejantes al de la totalidad, excepto los profesores que han recibido formación específica que son quienes, en mayor proporción, consideran que deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes (97%) (Anexo I: Tabla 44).

¿EL PROFESORADO HA DE ADAPTARSE EN ALGUNOS CASOS, DEPENDIENDO DE LAS NECESIDADES DEL ALUMNO?

Es importante destacar la tendencia a realizar respuestas correctas que muestran en cualquier investigación una parte importante de los individuos encuestados. Aparentemente, según las repuestas dadas a la pregunta anterior, podría afirmarse que casi la totalidad del profesorado entrevistado desarrolla con sus alumnos una pedagogía inclusiva, al menos en lo referente a su adaptabilidad a la diversidad. Sin embargo, cuando se les pregunta si su adaptación al alumnado deber ser “en algunos casos”, la unanimidad inclusiva desaparece, emergiendo una opinión más ajustada a la realidad y que se ratifica con otras respuestas del mismo cuestionario.

Gráfico 4.7 El profesorado ha de adaptarse en algunos casos, dependiendo las necesidades del alumno



Fuente: Elaboración propia 2013

La opinión, ante esta pregunta, sitúa a la mayoría de los profesores encuestados por debajo de uno de los parámetros más distintivo de la pedagogía inclusiva: la adaptabilidad, la flexibilidad del profesor, ya que el alumnado, con mayor o menor intensidad, siempre es diverso, y no solo cuando aparece la presencia de alumnos con discapacidad (o también emigrantes, que son los otros *diversos*).

Al analizar los resultados de la encuesta (Gráfico 4.7), se observa que, cuando la opinión de los profesores se refiere exclusivamente a aquellos que sí han impartido clases a alumnos con discapacidad, se incrementa el porcentaje de quienes sostienen que la adaptación ha de realizarse en *algunos casos*, por lo que se estaría constriñendo las necesidades educativas diferentes al universo de los alumnos con discapacidad que son los que representan, según las respuestas, el elemento diferenciador.¹⁰ Parece como si las necesidades educativas surgieran de los *diversos* y no de la totalidad del alumnado.

Aunque las opiniones son muy similares (Tabla 4.9), los profesores que han recibido formación muestran una ligera mayor disconformidad con esta hipótesis pese a que, desde una perspectiva inclusiva, los profesores deberían adaptarse siempre a los alumnos.

Tabla 4.9: El profesorado ha de adaptarse en algunos casos, dependiendo las necesidades del alumno

Profesores con formación específica	Conforme	Disconforme
Sí han recibido formación	55%	45%
No han recibido formación	60%	40%

Fuente: Elaboración propia 2013

Los profesores del ámbito rural están menos conformes con este enunciado que los del ámbito urbano y los profesores de los colegios públicos están más conformes que los profesores de los centros privados y concertados (Anexo I: Tabla 45 46).

¹⁰ Cuando los profesores no han impartido docencia a alumnos con discapacidad, disminuye ostensiblemente (13 puntos) el porcentaje de profesores que opinan que deben adaptarse “en algunos casos”.

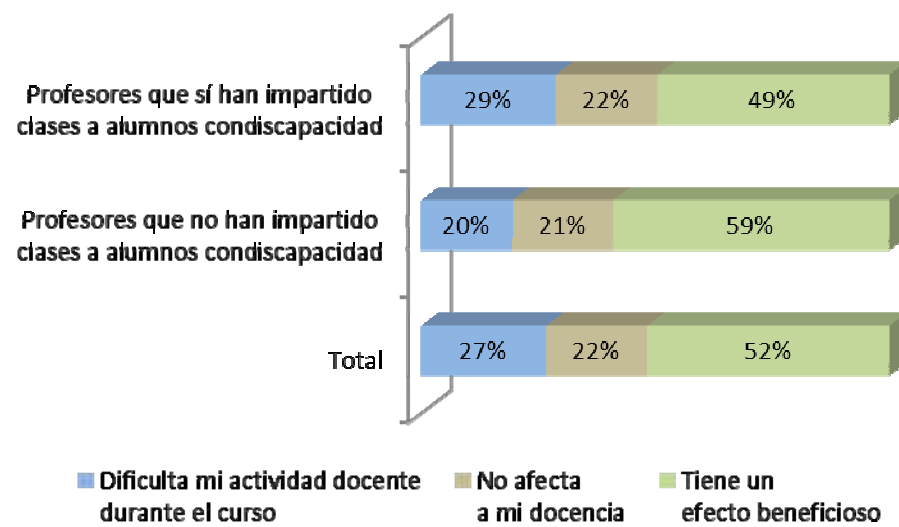
¿EL PROFESORADO DEBE IMPARTIR SU DOCENCIA SIEMPRE DE LA MISMA FORMA, INDEPENDIEMENTE DE LOS ALUMNOS CON LOS QUE CUENTE?

La respuesta a esta pregunta es unánime (99%); el profesorado disiente respecto a que su docencia siempre la deba impartir de la misma manera, al margen de la diversidad de alumnos que pudiera existir en el aula. Esta unanimidad se repite en cualquiera de las posibles categorías en que se pueda agrupar el profesorado (Anexo I: Tabla 47).

4.3. REPERCUSIONES EN LA ACTIVIDAD DOCENTE

La educación inclusiva como proceso abierto que es, implica innovación, creatividad y experimentación no exenta de errores. Conforme se van desarrollando más las prácticas inclusivas, aparecen publicadas numerosas reflexiones realizadas desde las

Gráfico 4.8 *Cómo afecta o afectaría la incorporación de alumnos y alumnas con discapacidad a su actividad docente*



Fuente: Elaboración propia 2013

diversas experiencias. No obstante, debido fundamentalmente a la diversidad de situaciones que presenta el alumnado y a la novedad de la aplicación de los métodos inclusivos, no hay ni es posible diseñar guías detalladas que puedan servir de manuales para la aplicación de la educación inclusiva.¹¹ Los profesores no cuentan, en la implantación de la educación inclusiva, con un itinerario único y preciso pero sí con unos criterios, métodos y valores que pueden resultarles beneficiosos.

Para iniciar el itinerario no trazado de la educación inclusiva, el profesorado debe asumir un esfuerzo adicional en un contexto de inseguridad, influido, en algunos casos, por la resistencia a innovar que puede generar la inercia en el trabajo educativo de algunos profesores. En la educación inclusiva existe incertidumbre y también, en ocasiones, una falta de preparación para saber cómo abordar las nuevas dificultades que los profesores encuentran en las aulas.

Más de la cuarta parte de los profesores opina que la presencia de alumnos con discapacidad *dificulta su actividad docente durante el curso*, en mayor proporción cuando imparten o han impartido docencia a alumnos con discapacidad (Gráfico 4.8).

Los profesores rurales consideran, en mayor proporción que los urbanos, que la docencia de personas con discapacidad tiene un efecto beneficioso. También se consideran más beneficiados los profesores de los centros privados (70%) y menos los de los centros públicos (47%) (Anexo I: Tabla 48 y 49).

El elemento determinante que puede explicar esta variedad de opiniones es el hecho de haber recibido o no formación específica para impartir docencia inclusiva: Un tercio de quienes no han recibido formación, opina que la presencia de alumnos con discapacidad *dificulta su actividad docente*, mientras que esta cifra disminuye a la mitad cuando se trata de profesores con formación específica (Tabla 4.10).

¹¹ Uno de los documentos más importantes sobre educación inclusiva es la "Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva" (2002) donde se destaca la importancia del carácter abierto de los procesos de inclusión.

Tabla 4.10: Cómo afecta o afectaría la incorporación de alumnos y alumnas con discapacidad a su actividad docente

Profesores con formación específica	Dificulta mi actividad docente durante el curso	No afecta a mi docencia	Tiene un efecto beneficioso
No han recibido formación	33%	20%	47%
Si han recibido formación	16%	24%	59%

Fuente: Elaboración propia 2013

4.4. REPERCUSIONES EN EL ALUMNADO

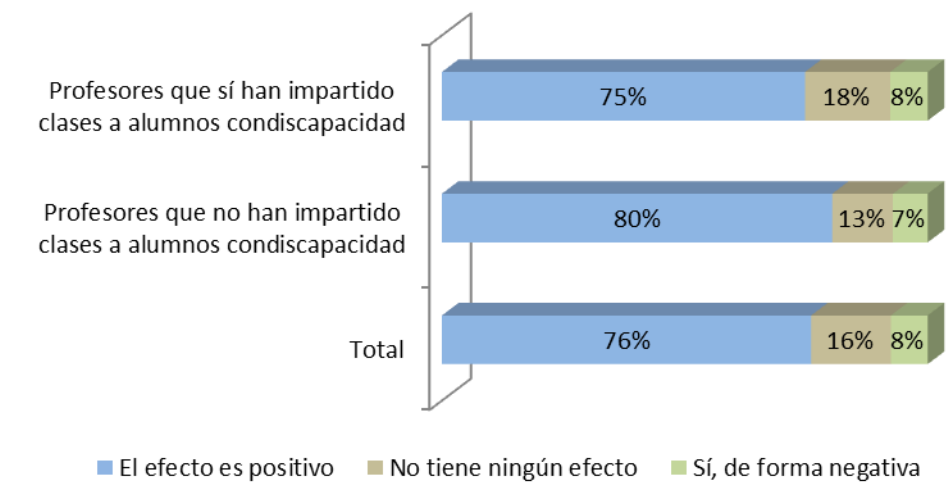
La mera presencia de estudiantes con discapacidad en los centros educativos no implica necesariamente que se establezcan unas relaciones inclusivas. Aunque para algunos profesores los estudiantes, como jóvenes que son, parece que tienen menos prejuicios que las personas mayores, respecto a las personas con discapacidad; sin embargo, subyacen unas diferencias entre los alumnos ante las que los profesores deben estar formados para saber actuar correctamente, facilitando a los estudiantes la adquisición de habilidades y destrezas sociales para que la interacción entre ellos sea fructífera.

[N.Z.: P.25] –PROFESORA CENTRO PÚBLICO URBANO

«[...] los chicos aceptan mucho más de lo que aceptan los adultos las...las diferencias.»

Aunque la mayoría de los profesores opinan que el efecto es positivo, existe una minoría que sostiene lo contrario. (Gráfico 4.9)

Gráfico 4.9 La presencia de alumnos con discapacidad afecta al resto de los alumnos



Fuente: Elaboración propia 2013

Esta opinión posiblemente sea matizable en la medida en que hay profesores que pueden valorar como positivo aquellas relaciones que no se visibilizan de manera conflictiva. Probablemente, en la mayoría de los centros escolares de nuestro país, ante situaciones que requieren la ayuda de otros estudiantes, aparecen alumnos solidarios que cooperan con sus compañeros. Pero no son escasas las situaciones, especialmente fuera del aula, en las que el alumnado con discapacidad se puede sentir excluido de la dinámica mayoritaria que existe en el centro sin que para ellos se articulen otras opciones que no impliquen su relegación en mayor o menor grado.

[S.I: P.14] —PROFESORA DE CENTRO PÚBLICO URBANO, FP

«[...] pues depende, ha habido veces que en clase se les ha acogido muy bien, han estado muy bien adaptados, pero sí que es verdad que se nota diferencia [...] llega la hora del recreo y ahí se quedan...entonces...dentro de clase sí que se les acepta y demás pero luego...no se relacionan igual [...] está claro [...] luego llegan...quedan para lo que sea y muchas veces no cuentan con ellos, claro ...y para trabajar de forma individual y que se ayuden, muy bien, pero muchas veces cuando haces grupos [...]»

En los colegios se producen rechazos y conflictos, especialmente entre el alumnado nuevo. Los profesores a los que hemos entrevistado, aquellos que han observado este fenómeno, lo suelen localizar generalmente en los primeros cursos o entre los alumnos nuevos. El profesor J.A.I., opina que el origen puede estar incluso en el miedo a lo diferente:

[J.A.I.: P.5] —PROFESOR CENTRO PRIVADO URBANO

«Es un rechazo. Yo creo que muchas veces es hasta miedo; y entonces pues...reaccionan de esa manera, reaccionan pues insultando. Y bueno, pues hay un cambio importante entre esos alumnos cuando están en primero y cuando están en segundo; en segundo son mucho más tolerantes también.»

La cooperación entre los alumnos depende en gran parte de los conocimientos y habilidades del profesorado. No todos los profesores saben resolver las mismas situaciones, ni las gestionan con la misma eficacia. El trabajo colaborativo entre los alumnos facilita la inclusión, pero no es suficiente promoverlo con voluntad, se requiere conocimiento y formación adecuada para desarrollarlo con éxito. No se puede plantear el apoyo mutuo como una carga, sino como un enriquecimiento de todos los alumnos que lo practican.

[F.D: p.5] —Profesora de centro concertado urbano

«[...] pues siempre lo hacían un poco a regañadientes. O sea, había que estar preguntando 'a ver...a quién le toca esta semana...ocuparse de [Mireya]. Y tal...Pues como que un poco escurriendo el bulto. Sí, el tutor pues iba adjudicando pues si le toca a tal, mañana a cual y así. Entonces como que, para sus compañeros también como que constituía una especie de, de carga. Pero también porque era un...pues yo creo que también ella hacía...bueno hacía, le costaba mucho integrarse. Y sus compañeros tampoco se lo facilitaban. Y encima pues en la edad en la que están, pues [...]»

«Los alumnos que se ayudan los unos a los otros especialmente en un sistema de agrupación de alumnos flexible y bien considerado se benefician del hecho de aprender juntos» (IRIS, 2006, 8). La colaboración entre el alumnado favorece el crecimiento y el desarrollo de los individuos que cooperan entre sí.

[M. C.: P.6] PROFESORA CENTRO PÚBLICO URBANO

«A lo mejor, eh... [Roberto], por ejemplo, que es el que te digo, este niño que está siempre así, el año pasado no podía estar en clase y este año está en mi grupo [...] yo lo que hice al principio fue nombrar un alumno, un compañero suyo como tutor y han encajado perfectamente...tanto [Ernesto] con [Julio, otro alumno con discapacidad] como [Andrés] con [Roberto] [...] »

La opinión de los profesores según las variables que se consideren, se distribuye de manera similar entre los encuestados, con ligeras variaciones: Por ámbitos, la proporción de profesores rurales que consideran que la presencia de alumnos con discapacidad tiene un efecto positivo sobre sus compañeros es mayor (87%) que en el medio urbano (73%). Ningún profesor del medio rural ha opinado que la presencia cause efectos negativos (Anexo I: Tabla 50). Los profesores de los centros privados y concertados consideran que el efecto es positivo en el 80 y 83% de los casos, mientras que en los públicos disminuye hasta el 71% (Anexo I: Tabla 51). También opinan, en mayor proporción, que la presencia de alumnos con discapacidad causa efectos positivos sobre sus compañeros, los profesores de asignaturas instrumentales (83%) que los de asignaturas no instrumentales (74%) (Anexo I: Tabla 52), y los que han recibido formación específica (81%) que los que no la han recibido (73%) (Anexo I: Tabla 53).

En la interacción entre el alumnado, la actividad debe realizarse considerando tres factores (Parrilla Latas, 1992): Las habilidades sociales de los alumnos con discapacidad, la motivación de los alumnos para incluir a sus compañeros, y la promoción de la interacción positiva entre todos los alumnos.

[R.P: P.6] —PROFESOR CENTRO CONCERTADO URBANO

«[...] es que ahí pasaba una cosa que también pasa en otros chavales con discapacidad física muchas veces y es que pueden llegar a tirar de otras personas. Porque era un cuidado con esta niña que teníamos que tener [...] que además los orientadores nos lo decían [...] que una cosa es que los compañeros puedan colaborar con ella y otra cosa es que ella se quiera apropiarse de algún compañero. Entonces eh [...] eso era lo que también teníamos que andar un poco con ojo. Pero qué casualidad que son las compañeras o alguna compañera que también tiene dificultades para relacionarse, para habilidades sociales, con el resto de los compañeros y...y al final es que, entre que yo tiro de ti, y yo me dejo tirar por ti porque a mí

también me viene bien esta burbuja que tenemos tú y yo... Entonces lo que también se intenta hacer es por grupos; se intenta sensibilizar al grupo y eh [...] comentarles bueno, que tenemos este problema.»

El ejemplo de promoción de interacción positiva la aporta el profesor E.F. en el medio rural:

[J.V. (E.F): P.9] —PROFESOR CENTRO PÚBLICO RURAL

«[...] nosotros aquí en el instituto estamos preocupados y ocupados en la convivencia tanto como en lo curricular. Y de la misma manera que hay un decreto de convivencia y hay un decreto de currículo, nosotros además del trabajo docente, hay un trabajo de convivencia que nos gusta. No sé cómo será, pero sé que nos gusta hacerlo. Y ese trabajo tiene que ver con la formación de alumnos ayudantes y la formación de alumnos mediadores, ayudantes de primero a tercero de la ESO, mediadores de cuarto a segundo de bachiller. Los PCPI y la parte de formación profesional [...], esa población académica está un poquito más, quizá al margen por la propia peculiaridad que tiene la formación profesional, en cuanto a ritmos, horas de clase y todo esto. Pero...nosotros nos gusta trabajar con el alumnado ayudante y mediador. Y la convivencia es uno de los ejes de trabajo del centro, en el que estamos metidos muchos profesores, muchos.»

4.5. RATIO PROFESOR/ALUMNO

La relación del número de alumnos por profesores, en España está regulada por ley. La finalidad de que exista un número máximo de alumnos por aula no persigue tanto que los alumnos obtengan mejores calificaciones (los estudios sobre ratios profesor/alumnos, suelen basar su análisis en la relación que existe entre calificaciones obtenidas y números de alumnos por aula), como que exista un escenario en el que las dificultades de interacción puedan ser gestionadas correctamente y el conocimiento del alumnado sea lo más riguroso posible, para que la metodología que emplee el profesor sea la adecuada a sus alumnos.

«Podemos encontrar grupos de alumnos que, por sus orígenes socioculturales desfavorecidos, encuentran en los grupos reducidos una situación más ventajosa para desarrollar nuevos aprendizajes. Las interacciones con los profesores o con

compañeros tutores, por ejemplo, son más y mejores que lo serían en grupos grandes, lo que favorece cualitativa y cuantitativamente los aprendizajes, sin que ello suponga la obtención de calificaciones brillantes» (Forteza y Sureda, 2012, 5)

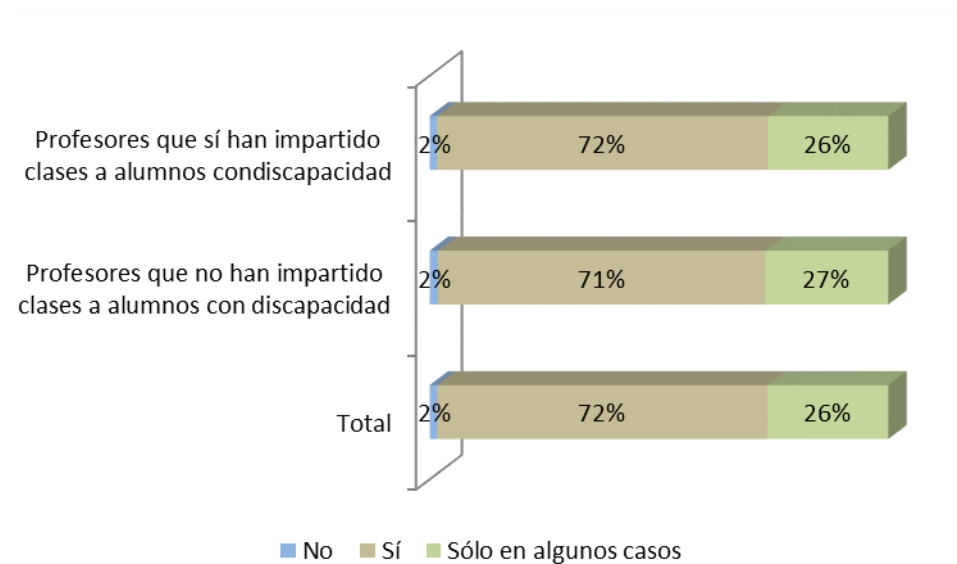
[V. M.: P.6] —PROFESORA DE CENTRO PÚBLICO URBANO

«Bueno la ley intenta que haya una disminución de ratio a veinticinco alumnos, se baja; cuando hay alumnos con una discapacidad también tiene previsto que se baje [...] es importante la ratio, pero también es importante la organización pedagógica de la clase...es decir, la ratio por sí misma sí que es un elemento importante, pero si no hay luego una organización pedagógica adecuada...van un poco las cosas unidas [...]»

La mayoría de los profesores opina que la ratio profesor/alumno debe ser diferente cuando se cuenta con estudiantes con discapacidad. Las opiniones oscilan entre un mayoritario porcentaje de profesores favorables a que la ratio debe variar y aquellos otros que consideran que la ratio debe ser diferente solo en algunos casos (Gráfico 4.10).

No existen diferencias significativas en las opiniones del profesorado según las variables clasificatorias empleadas. Solo en los casos de los profesores agrupados según años de experiencia y, en los agrupados según tipo de centro, se observan diferencias significativas. En cualquiera de las taxonomías tratadas, solo varía la magnitud de las opiniones que consideran que *sí* debe ser diferente la ratio o que *sólo en algunos casos*; la opinión referida a que *no* debe ser diferente la ratio, permanece inalterable o su variación es mínima: Los profesores rurales son más partidarios de cambiar la ratio *solo en algunos casos*, que los profesores urbanos. Los profesores con más años de experiencia son más partidarios de que la ratio cambie que los profesores con menos experiencia. Los profesores de los centros públicos son los más partidarios de que cambie la ratio (82%) y los de los centros privados los menos, (55%) (Anexo I: Tabla 54, Tabla 55 y Tabla 56).

Gráfico 4.10 La ratio profesor/alumno debe ser diferente cuando se cuenta con estudiantes con discapacidad



Fuente: Elaboración propia 2013

El establecimiento de las ratios no es ajeno a las coyunturas económicas por las que atraviesan las sociedades. Además de una medida pedagógica, lo es también económica (por la reducción de presupuestos destinados a la educación). Cuando se incrementa la ratio profesor / alumnos, los más perjudicados son aquellos estudiantes que tienen más dificultades para el aprendizaje y también los profesores, que incrementan su riesgo de agotamiento, pudiendo influir en la degradación del proceso educativo.

[E.M.S: P.3] —PROFESORA DE CENTRO PÚBLICO RURAL

«Por las circunstancias laborales que estamos viviendo ahora; antes era mucho más fácil. [...] teníamos muchísimo más tiempo para dedicar atención personalizada a estos alumnos. No solamente el personal especializado como son los PT, etc., etc., los orientadores, sino los propios profesores. Yo podía elaborar una programación, yo podía elaborar una adaptación curricular individualizada [...] Y ahora mismo nos estamos encontrando que los grupos son numerosísimos, nuestra carga lectiva es enorme...con lo cual prácticamente no les podemos dedicar ese tiempo a estos chicos.»

4. 6. ¿EN QUÉ CENTROS DEBERÍAN ESTUDIAR LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD?

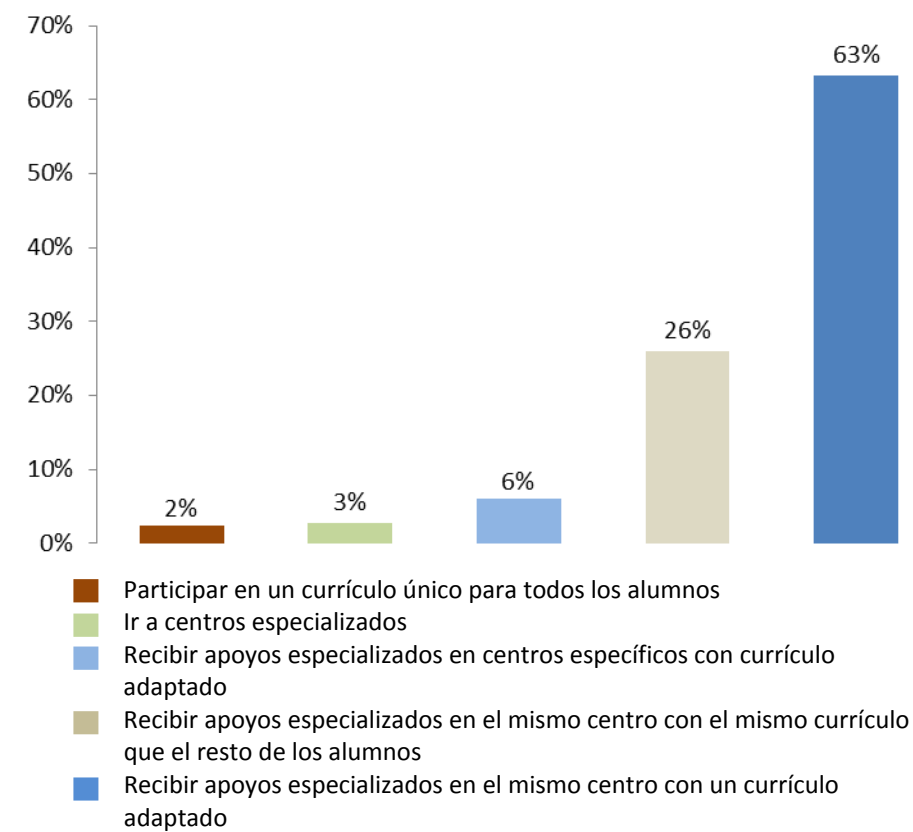
El pedagogo canadiense Gordon L. Porter sostiene que los estudiantes con necesidades especiales o con discapacidad deben ir a la escuela donde acudirían en el caso de no tener discapacidad y deben ir a una clase común, con el resto de compañeros de su edad (Porter, 1997).

La asistencia a centros ordinarios de alumnos con discapacidad no implica necesariamente que se esté ante un proyecto educativo inclusivo. Dentro del propio centro escolar puede existir una segregación orientada exclusivamente hacia los alumnos con mayores dificultades. Las clases de apoyo, que pueden ser necesarias para muchos estudiantes, no deben transformarse en un lugar de exclusión. El apoyo hay que buscarlo fundamentalmente dentro del aula, en las redes naturales; «ceñir el apoyo a contextos específicos de intervención (por ejemplo aulas de apoyo) dotaría al mismo de un carácter excluyente» (Parrilla Latas, 2002,23).

La mayoría del profesorado opina que los alumnos con discapacidad deben estudiar en el mismo centro pero con un currículo adaptado y recibiendo apoyos especializados (Gráfico 4.11).

[M.A: P.15] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Yo soy más defensor de la posibilidad de que esté con nosotros. Porque es una cosa que [...] este tipo de alumnos yo creo que enriquecen a todos ¿no? Y hombre, si es un problema muy grave, a lo mejor por el bien del alumno, pues va a estar mejor atendido en un colegio de educación especial, pues la educación especial quizá sea [...] lo ideal ¿no? Pero siempre hay que intentar que esté dentro de clase. Y que también los chavales conozcan pues que hay compañeros que tienen cualquier tipo de discapacidad. Y yo siempre he sido defensor de [...] no sé si también porque en música estoy obligado a tener a todos los chavales y siempre me ha gustado tenerlos ¿no? Y cada uno que participe en la medida de sus posibilidades. Pues siempre [...] soy defensor de intentar evitar en todo lo posible que se vaya a un centro de educación especial.»

Gráfico 4.11 ¿En qué centros deberían estudiar los alumnos con discapacidad?

Fuente: Elaboración propia 2013

Para conocer la opinión del profesorado, se han considerado cuatro opciones:

- Acudir a un centro ordinario con un currículo adaptado a las personas con discapacidad. Esta opción suele implicar un apoyo externo al aula ordinaria, que es más integradora que inclusiva.
- Recibir apoyos especializados en el mismo centro con el mismo currículo que el resto de los alumnos. Se participa más de la dinámica común. El apoyo se encuentra en toda la comunidad educativa, incluida el alumnado

- Recibir apoyos especializados en centros específicos con currículo adaptado. Propio de los sistemas integracionistas, un centro ordinario complementa la formación de apoyo a los alumnos con discapacidad con un centro especializado; esto dificulta que la inclusión del alumno sea completa.
- Ir a centros especializados. Son centros exclusivos de alumnos con discapacidad.

La cuarta parte de los profesores considera que los alumnos deben *recibir apoyos especializados en el mismo centro con el mismo currículo que el resto de los alumnos*. «Quizás sea necesario –como es necesario, por otra parte, con muchos otros estudiantes– que alguien sea atendido de una forma más individual para satisfacer alguna necesidad educativa específica (recuperación logopédica o psicomotriz, por ejemplo), pero el lugar ordinario donde deben ser atendidos todos los alumnos es el aula común, al lado de sus compañeros de la misma edad. No sólo la escuela debe ser inclusiva, sino también cada una de sus aulas: escuelas y aulas inclusivas, donde puedan aprender juntos alumnos diferentes, a pesar de que sean muy diferentes.» (Pujolás i Maset, 2006, 2).

Los profesores que han impartido docencia a alumnos con discapacidad, como los que han recibido formación específica sostienen opiniones parecidas sobre el centro en el que deberían estudiar estos alumnos y los contenidos curriculares que deben compartir (Anexo I: Tablas 57 y 58). Asimismo, los docentes más jóvenes valoran algo más que el resto del profesorado las opciones educativas más inclusivas (Anexo I: Tabla 59).

4.7. ACTUACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS RESPECTO A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Son muy pocos los profesores que manifiestan que el centro escolar en el que trabajan prefiera derivar a los alumnos a centros especializados (Gráfico 4.12). Estas situaciones solo se han detectado en centros privados y concertados y en ámbito urbano. La mayoría de los centros en los que no ha habido, ni hay alumnos con discapacidad¹² son privados (solo se ha observado un caso en la enseñanza pública)¹³. En el medio rural hay mayor proporción de profesores que manifiestan que en sus centros no hay, ni ha habido alumnos con discapacidad (Anexo I: Tabla 61). Es posible que esta ausencia de alumnos con discapacidad en algunos centros se deba a la falta de diagnósticos adecuados (capítulo III).

Una de las cuestiones que caracteriza a la educación inclusiva es la existencia de un proyecto común y colaborativo, en el que se encuentra involucrada toda la comunidad escolar. Sin embargo, uno de cada cuatro profesores opina que en su centro no existe ninguna política específica de inclusión, confiando este objetivo a la iniciativa de cada uno de los profesores. Aunque en este caso no existen diferencias notables, proporcionalmente son más los profesores del medio urbano que el rural y los de los centros privados más que los profesores de los centros concertados y públicos, quienes manifiestan la inexistencia de políticas inclusivas (Anexo I: Tabla 62 y Tabla 63).

Aunque el 65% de los profesores declaren que su centro *“posee un proyecto educativo para atender las necesidades de estos estudiantes”*, tendríamos que conocer la conceptualización que tiene cada profesor sobre la escuela inclusiva. La existencia de toda una serie de procedimientos para acoger a todos los alumnos no tiene por qué significar que, en todos los casos, esos procedimientos sean realmente inclusivos y no, como es factible en numerosos centros, sea exclusivamente un intento integrador que es loable pero insuficiente y, en ocasiones, fallido.

¹² De los 250 profesores que han respondido al cuestionario, únicamente el 6% manifiestan que en su centro educativo no ha habido ni hay alumnos con discapacidad.

¹³ El que algunos profesores no hayan impartido docencia a alumnos con discapacidad, no excluye que en sus centros si los haya.

La exclusión del alumnado en el momento del recreo dista mucho de ser un modelo perfecto de inclusión educativa.

Por otra parte, el carácter abierto y no impositivo del proyecto inclusivo, puede facilitar el comportamiento individualizado del profesorado, dando lugar a prácticas pedagógicas diferentes dentro de un mismo centro.

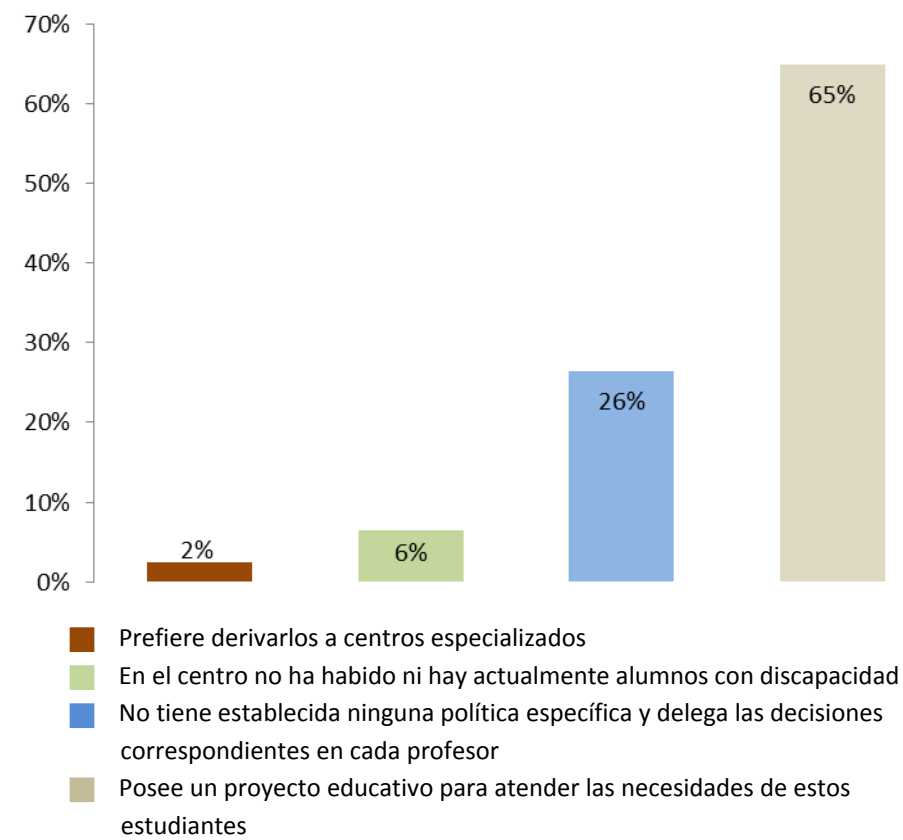
[R.D: P.17] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Sí, tiene una filosofía de inclusión, de cambio metodológico y fomentar las actividades, bueno, fomentar las actividades también que de alguna manera rompan con la metodología expositiva tradicional; eso es algo...una seña de identidad de la dirección. Pero se enfrenta pues [...] en fin, luego [...] no impone al conjunto, sino que lo sugiere podríamos decir.»

Es en la enseñanza pública en donde se encuentra la mayor proporción de profesores que manifiestan que sus centros poseen un proyecto educativo en el que se incluyen al alumnado con discapacidad. En el valor opuesto se encuentran los centros privados, en los que esta proporción no llega a un tercio (Anexo I: Tablas 62 y 63).

Existe cierta coincidencia entre la cantidad de profesores que han impartido docencia a alumnos con discapacidad y la disponibilidad de un proyecto inclusivo en los centros educativos en que trabajan (70%) (Anexo I: Tabla 63). No obstante, esta relación no tiene por qué ser causal puesto que puede haber profesores que no hayan tenido experiencias docentes con alumnos con discapacidad y, sin embargo, en sus centros sí que se puede estar impartiendo o haber impartido docencia a este tipo de alumnos.

En el caso de que se considere como variable discriminatoria el hecho de haber recibido o no formación específica, se observa que el 78% de los profesores que si la han recibido, afirman que su centro si posee un proyecto educativo, mientras que entre quienes no la han recibido, realizan la misma afirmación el 57% de ellos. Como se ha indicado en diversos apartados de la investigación, experiencia (con alumnos con discapacidad), formación (específica para la discapacidad) y proyecto (educativo para atender las necesidades de los alumnos con discapacidad) son conceptos que se correlacionan en el ámbito de la educación inclusiva (Anexo I: Tabla 63).

Gráfico 4.12 ¿cómo actúa el centro respecto a los estudiantes con discapacidad?

Fuente: Elaboración propia 2013

[J.M.C.: P.1] —PROFESOR CENTRO PÚBLICO URBANO

«Perfecta [refiriéndose a la acogida de alumnos con discapacidad], vamos en el centro en ese sentido están totalmente integrados, eh [...] con sus limitaciones, evidentemente, a la hora de salir al patio pues los chicos con discapacidades motóricas no, no suelen salir, suelen quedarse en el hall, pero siempre suelen quedarse con dos, tres amigos que tienen y aunque las normas impiden que estén durante el recreo en el [...] dentro del edificio pues, evidentemente eso no, no reza para, para estos chicos ni los amigos que les acompañan, o sea que en ese sentido perfecto. Dentro de la clase, igual, no hay ningún problema.»

5

NECESIDADES FORMATIVAS DEL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

5.1. FORMACIÓN QUE DEBERÍA RECIBIR EL PROFESORADO PARA MEJORAR LA DOCENCIA ORIENTADA A ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

[N. Z.: P.20] —PROFESORA DE CENTRO PÚBLICO URBANO

«[...] pues la conserje nos ofreció darnos un curso [...] de lengua de signos...y hubo compañeros que saben lengua de signos y estuvieron con ella, entonces cuando ha venido algún chico con alguna dificultad han podido comunicarse con lengua de signos...»

N.Z., profesora de un centro público urbano, ilustra de esta manera la actitud del profesorado y del personal auxiliar respecto a la formación orientada a la discapacidad. Los docentes demuestran interés por formarse; son conscientes de su importancia, pero en muchos casos carecen del tiempo, recursos u oferta formativa para hacerlo. De hecho, el 99% de los profesores encuestados consideran que es necesario recibir formación para mejorar su docencia a los alumnos con discapacidad (Gráfico 5.1). De este dato se infiere que los profesores consideran que no poseen los recursos educativos necesarios para afrontar su labor profesional de manera óptima, y además, desean continuar formándose y ampliando conocimientos sobre aquellos aspectos en que son más deficitarios.

[J. L.: P.30] —ROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«[...] facilitando la formación a los profesores, yo creo que todos los profesores estamos con ganas de aprender y formarnos para poder trabajar mejor con estos alumnos.»

Sin embargo, los profesores, en numerosas ocasiones, son quienes han de encontrar los medios necesarios para realizar su actividad docente. Generalmente la suelen encontrar en su experiencia académica con los estudiantes con discapacidad, y en la formación, a veces insatisfactoria, adquirida gracias a su iniciativa y a su disposición personal.

[J. M. C.: P.5] —PROFESOR DE CENTRO PÚBLICO URBANO

«[...] la formación de...de, bueno, nula, totalmente nula tanto en este aspecto como en cualquier otro aspecto, atender a...a aulas con una diversidad muy grande, desde alumnos con unas altas capacidades a alumnos con déficit de inteligencia, eso lo hemos tenido todos en el mismo aula y para eso nadie nos ha formado, nadie, absolutamente nadie. La formación ha sido muchas veces por nuestra propia cuenta, reclamando algunos cursos,... te dan unos cursillos para darte un barniz y poco más, no ha habido esa formación, o sea que esa nula...»

Para conocer cuáles son las necesidades formativas que requiere el profesorado para mejorar su docencia desde la perspectiva de la inclusión educativa, se les ha preguntado directamente sobre esta cuestión presentándoles, en primer lugar, cuatro opciones referidas a las materias o contenidos generales, además de la opción “*No necesito adquirir más formación*” y, en una segunda pregunta, se les ha sugerido doce opciones formativas referidas a contenidos específicos. En ambas preguntas podían elegir más de una respuesta sin que se estableciera ningún grado de prelación. De hecho, en la primera de las preguntas, una cuarta parte de los docentes encuestados consideran que sería beneficioso recibir formación en todos los aspectos propuestos, lo que denota un interés general por formarse.

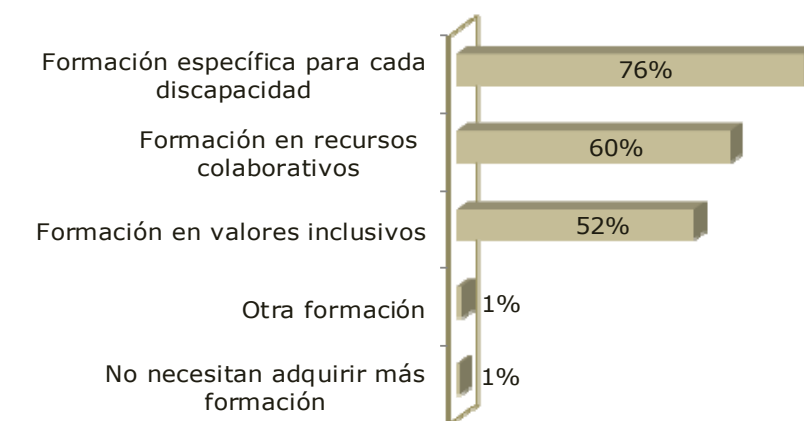
La opción más demandada es la que se refiere a la “*Formación específica para cada discapacidad*” (76% Gráfico 5.1), que concierne fundamentalmente a la adquisición de habilidades que permitan interactuar, comunicar y transferir a los alumnos los conocimientos sobre cada una de las materias que imparte el profesorado. En algunos casos puede tratarse de habilidades estrictamente técnicas, como el lenguaje de signos para sordos, mientras que en otros se trata de habilidades psicopedagógicas relacionadas con el tratamiento y con el material didáctico a emplear con alumnos con diferentes discapacidades.

M.D.M, profesora de un centro concertado en el ámbito urbano, refleja la falta de formación específica. Esta docente nos explica que los profesores podrían recibir este tipo de formación en el caso de que se matriculen en el centro un número significativo de alumnos con discapacidad, y, además, el profesorado recibiría esa formación una vez iniciado el curso. Esto deja a los docentes en una posición vulnerable cuando en las aulas se encuentran con alumnos con discapacidad y no han tenido ni el tiempo ni los recursos suficientes para formarse:

[M.D.M.: P.11] —PROFESORA DE UN CENTRO CONCERTADO URBANO

«Tenemos formación, pero no específica para estos casos, a lo mejor tenemos un par de cursos en septiembre ahora de matemáticas o con un determinado profesor y tal en la materia; pero realmente para cosas específicas no... No, porque realmente como —digamos— que el número de alumno no es tan...realmente no. También te digo que estoy casi convencida que en el caso de que tuviéramos un número de niños importante sí que lo recibiríamos ¿eh? Porque el centro, vamos...no tiene...pero realmente tampoco hemos tenido tantos alumnos como para recibir cursos específicos para todo el profesorado.»

Gráfico 5.1: Formación que demanda el profesorado para mejorar la docencia orientada a alumnos con discapacidad (*)



Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción

La formación específica más demandada es la que se refiere a la discapacidad cognitiva (Tabla 5.1), probablemente por ser la que se repite con mayor frecuencia en las aulas, por su variedad, por la dificultad que entraña la formación de estas personas, e incluso por la complicación que puede surgir en su diagnóstico. No son escasas las situaciones en las que los docentes descubren o identifican a alumnos con las disfunciones propias de esta discapacidad cuando ha transcurrido un tiempo

sustancial del curso. A falta de estadísticas fiables,¹⁴ la mayoría de las voces de profesores entrevistados, nos hablan de alumnos con déficits de atención, con dificultades en la lectura, en el cálculo y, en general, con dificultades para aprender.

[R. D: P.9] -PROFESOR CENTRO CONCERTADO URBANO

«Pero yo creo que por eso muchas veces, por ejemplo el diagnóstico de TDAH [Trastorno por Déficit de Atención por Hiperactividad] es el más frecuente. Eh...se hace para conseguir el profesor de apoyo para estos alumnos. Vamos se hace...hay mucha frecuencia con ese diagnóstico, y eso permite obtener un profesor de apoyo y aumentar entonces la ratio en la escuela...»

Tabla 5.1: Formación específica que demanda el profesorado(*)

Formación específica	Individuos demandantes
Cognitivas	84%
Auditivas	78%
Visuales	78%
Motóricas	57%

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción

En el extremo opuesto de la escala de demandas de formación específica, se encuentra aquella que se refiere a las discapacidades motóricas, probablemente porque sea la discapacidad que menos obstáculos supone al proceso de aprendizaje del alumno, aunque no a su proceso de inclusión, en mayor medida en el “patio” y en las actividades complementarias y extraescolares que en el aula.

Un profesor de un centro público rural, explica los diversos grados de dificultad con los que se encuentra en el aula:

¹⁴ Es muy probable que, en este caso, la estadística sean un recurso opuesto a los valores de la educación inclusiva, en la medida que supone una clasificación, un etiquetaje y, por tanto, una personalización de los obstáculos que hay que salvar en el proceso educativo (capítulo III).

[E. A. (A.C): P.2] —PROFESOR DE UN CENTRO PÚBLICO RURAL

«...no ha habido una preparación determinada para...para el profesor, para poder atender este tipo de...de situaciones concretas...porque con un motórico pues lo tienes algo más claro, con un visual hay... muchas maneras que tenemos asumidas y que los niños no...no son capaces de captar, con un auditivo es, es horrible... el cómo enfrentar a los niños.»

Tras la “Formación específica para cada discapacidad”, aparece como segunda formación más demandada (60%) aquella que está destinada a “Conocer los recursos colaborativos que existen dentro del centro o fuera de él para cada tipo de discapacidad” (Gráfico 5.1). El apoyo mutuo es un valor inherente a las estrategias inclusivas en la educación, para ello, tanto dentro de los centros educativos como fuera, deben crearse espacios colaborativos que permitan desarrollar a la comunidad escolar y especialmente al profesorado, estrategias pedagógicas para la asunción de aquellos retos que son propios de la educación inclusiva.

E.F., profesor de un centro público rural sostiene que los recursos colaborativos constituyen hoy en día una vía útil y práctica para paliar los déficits existentes en formación específica. Para él, compartir la experiencia es un medio para sustituir la formación que no reciben.

[J.V. (M.A): P.12] - PROFESOR DE UN CENTRO PÚBLICO RURAL

«Porque claro, cursos específicos no nos van a dar.... Cómo atender a esos alumnos o cómo tenemos que dar clase a esos alumnos. Entonces pues un poco de la experiencia de cada, de lo que ya llevamos hecho y de la gente que ha trabajado con ellos.»

No son pocos los profesores que sienten inseguridad en el desarrollo de sus funciones cuando se encuentran ante alumnos con perfiles imprevistos o con perfiles con los que apenas o nunca han tenido experiencia por lo que, en ocasiones, se encuentran sin antecedentes y sin un itinerario preestablecido que recorrer en el proceso formativo. Con este tipo de formación lo que está demandando el profesorado es la adquisición de competencias profesionales que permitan diseñar estructuras docentes cooperativas en las que mostrar las dudas, las inseguridades y las certezas, y en las que poder aceptar y compartir con el resto de los profesores los retos lógicos que conlleva el desarrollo de los planes educativos inclusivos. Además, en la demanda de este tipo de formación subyace la

cuestión de cómo gestionar la entrada en el aula de los profesores de apoyo cuando la situación lo requiere, cómo complementar el saber específico del profesor que imparte la materia con el saber que aportan los profesionales de apoyo especializados en alumnos con necesidades especiales.

También se trata de encontrar la opinión de profesores experimentados de otros centros escolares y la de los “especialistas” que se encuentran fuera del sistema educativo, en diversas organizaciones específicas destinadas a agrupar, atender y/o vindicar a personas con distintas discapacidades. Los profesionales que colaboran con las organizaciones de personas con discapacidad poseen un bagaje cognitivo y experiencial que en numerosas ocasiones no trasciende al ámbito educativo porque el profesorado desconoce la cartografía que permite establecer, averiguar o diseñar los mapas de recursos de las discapacidades que conducen a tales expertos. Cuando existe una coordinación entre personal interno y personal especializado externo los resultados son beneficiosos para el alumnado:

[J. L: P.4] —PROFESOR DE CENTRO PRIVADO CONCERTADO URBANO

«[...] la persona de la ONCE [...] venía y ayudaba a todo eso que le había podido quedar en el aire. Eh, pues...trabajarlo con él o con ella y, y en la medida de lo posible...No debió salir mal del todo porque todos los chicos y chicas que pasaron por aquí se fueron al instituto y...yo creo que todos terminaron secundaria y...creo que bachillerato incluso. O sea que [se ríe] no nos ha tenido que ir mal del todo...»

En definitiva, en el desarrollo de programas formativos colaborativos debe considerarse tres aspectos estratégicos importantes: La cooperación que debe desarrollarse en cada uno de los centros para establecer espacios de intercambios de conocimientos y de experiencias inclusivas; la complementación y el apoyo mutuo que deben implementarse en el aula entre los profesores titulares y los profesionales de apoyo (psicopedagogos, profesores de educación especial, etc.); y por último, deben establecerse estrategias de coordinación con los recursos externos a los centros escolares porque la educación inclusiva no se puede lograr si su estrategia se circunscribe al propio centro.

La tercera opción más demandada (52%) es la “*Formación en valores inclusivos*” (Gráfico 5.1). Según el glosario del curso “Educación inclusiva. Iguales en la diversidad”, valores son las “guías y principios de conducta que dan sentido a la vida hacia el redimensionamiento humano.” (MEC, 2009).

“Los valores inclusivos están relacionados con tener expectativas altas de todos los alumnos” y son indisociables de las estrategias y de los planes educativos que pretendan “promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes [...] aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias con el alumnado” (Echeita Sarrionandia, 2009, 34). Los valores afectan a la orientación de los fines, a la elección de los medios y a los procedimientos que se emplean para alcanzar dichos fines; son ideas que poseen los individuos sobre aquello que es deseable o apropiado (Giddens, 2007, 930). Los valores impregnan todos los elementos (estrategias, procedimientos, medios, contenidos, etc.) que forman parte de las políticas educativas inclusivas. Cualquier tipo de formación que se pretenda impartir al profesorado, por muy específica o técnica que fuere, debe estar acompañada de los valores que caracterizan a la educación inclusiva.

No se trata solamente de adquirir competencias para poder interactuar con los alumnos con discapacidad. Aunque esto sea importante, es insuficiente si no se plantean cuestiones como la permanencia del alumnado vulnerable en todos los espacios educativos (aulas, patios, espacios extraescolares, etc.). La creación de escenarios que propicien la comprensión de las diferencias que existen entre el alumnado, generando experiencias conjuntas que superen los prejuicios, resistencias y desafecciones que pudieran surgir a causa de sus disimilitudes, y las adecuaciones curriculares para viabilizar el logro académico, etc. Todos estos objetivos no se podrían realizar si no estuvieran acompañados de valores inclusivos. Resulta inviable implementar una política educativa inclusiva si los individuos que la van a realizar no disponen de los valores apropiados. Los valores de la enseñanza no son distintos que aquellos que posee el profesorado que la imparte. Pero además, los valores inclusivos del profesorado se proyectan más allá de quienes los poseen. Enseñar desde valores inclusivos implica la posibilidad de que el alumnado adquiera y se socialice en esos valores, trascendiendo positivamente al conjunto de la sociedad.

La desagregación de la información sobre las demandas formativas de los profesores según ciertas variables significativas ha generado los siguientes resultados:

Ámbito (Tabla 5.2)

- La tendencia a demandar formación general es similar en el ámbito rural y en el ámbito urbano.¹⁵ Lo que indica una homogeneización en relación a la educación y la discapacidad, que contrasta con las diferencias históricas que han existido secularmente entre lo rural y lo urbano.
- Se detecta una mayor propensión en la demanda de *formación específica* para cada discapacidad en el ámbito rural que en el urbano.
- La demanda de formación en *valores inclusivos* y en *recursos colaborativos* es mayor entre el profesorado del ámbito urbano que entre el profesorado del ámbito rural.
- Las características sociológicas de cada uno de los ámbitos puede determinar que los factores de inclusión de las personas con discapacidad sean diferentes. El sociólogo alemán Ferdinand Tönnies (1947) distinguió entre comunidad y sociedad; ámbitos en los que la relación entre los individuos se basan en vínculos diferentes. En el ámbito rural podemos observar como la relación entre alumnos y entre profesor y alumno no se circunscribe únicamente al espacio de la clase y al tiempo de aprendizaje sino que viene precedida y continuada por la experiencia vital desarrollada en una comunidad en la que todos sus miembros se conocen.

Tabla 5.2: Formación que demanda el profesorado según el ámbito en el que desarrolla la actividad docente(*)

Formación específica demandada	Ámbito rural	Ámbito urbano
Específica para cada discapacidad	81%	75%
Valores inclusivos	43%	54%
Recursos colaborativos	57%	61%
No necesitan formación	0%	1%
Otros	0%	2%

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción

¹⁵ El valor de la tendencia a demandar formación es el resultado del cociente entre la suma de demandas y el número de casos de cada una de las tipologías de las variables estudiadas.

El ámbito rural se caracteriza por tener unas dimensiones sociodemográficas más pequeñas que el urbano, en donde la posibilidad de interactuar entre los individuos es mayor, lo que facilita la convivencia diaria y la inclusión de los individuos como tales en el conjunto de la sociedad, en la que el sistema educativo es un componente más de la estructura social. Desde esta perspectiva, el ámbito urbano es un escenario aparentemente menos favorable para la inclusión de las personas con discapacidad. Podría plantearse que la inclusión en el medio rural está amparado por la afectividad y por la aceptación de los individuos, mientras que en el medio urbano, al ser un escenario más individualizado, los procesos de inclusión provienen más desde la observación, la reflexión y la mirada científica. Desde el mundo de los especialistas se promueven iniciativas y políticas que atajen la indiferencia social urbana, que es una manera más de excluir a los individuos.

[C.D: P.15] —PROFESORA DE UN CENTRO CONCERTADO RURAL

«También, hombre, vivimos en un pueblo... que ellos se conocen fuera del centro. Con lo cual yo creo que muchas veces los niños que repiten, es curioso pero no es ningún trauma para ellos.»

Edad (Tabla 5.3)

- Cuanto más joven es el profesorado más formación es demandada. Especialmente el grupo de profesores de edades comprendidas entre los 25 y los 35 años.

Tabla 5.3: Formación que demanda el profesorado según grupos de edades(*)

Formación específica demandada	Grupos de edades por años			
	>=25 Y <=35	>=36 Y <=45	>=46 Y <=55	>55
Específica para cada discapacidad	86%	85%	72%	55%
Valores inclusivos	57%	51%	51%	53%
Recursos colaborativos	74%	50%	63%	63%
No necesitan formación	0%	1%	0%	3%
Otros	3%	1%	1%	0%

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción. Lectura vertical

- Cuanta más edad tienen los profesores, menor es la demanda de *formación específica para cada discapacidad*, que es la más solicitada en todos los grupos de edades excepto entre el profesorado con más de cincuenta y cinco años.
- Los profesores que tienen más de cincuenta y cinco años muestran su mayor interés por la *formación en recursos colaborativos* que por el resto de las opciones formativas.

Sexo (Tabla 5.4)

- Tanto entre los profesores como entre las profesoras, el nivel de demanda formativa es similar.
- Solo se aprecia una diferencia sustancial: las mujeres reclaman mayor *formación* (63%) *en recursos colaborativos* que los hombres (55%).

Tabla 5.4: Formación que demanda el profesorado según sexo(*)

Formación específica demandada	Hombre	Mujer
Específica para cada discapacidad	78%	75%
Valores inclusivos	54%	51%
Recursos colaborativos	55%	63%
No necesitan formación	2%	0%
Otros	0%	2%

Fuente: *Elaboración propia 2013*

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción. Lectura vertical

Tipo de centro (Tabla 5.5)

- El profesorado de los centros públicos demanda más formación que el de los centros concertados y que el de los centros privados. Esto se puede deber a la menor presencia de alumnos con discapacidad en centros concertados y privados pero también, y excepcionalmente, como indican algunos profesores entrevistados de centros concertados y privados, a una mayor oferta interna de formación orientada a la discapacidad en algunos de estos centros. La ideología y política

educativa de unos pocos centros “especializados”¹⁶, que sostienen acuerdos con determinadas asociaciones, pueden favorecer la formación de su profesorado:

[R. D: P.16] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«No, no. Por suerte eh...hay un programa de formación permanente en estos centros. En otras palabras, todos los profesores, todo el profesorado tiene unas horas de permanencia que se dedica a la formación. Y entonces, por ejemplo, el año pasado (no este curso, el anterior) eh... fue un curso dedicado al aprendizaje colaborativo. Es decir, todo el profesorado tuvo formación sobre aprendizaje colaborativo. Sobre estas técnicas de lo que se llama el aprendizaje colaborativo.»

[J.L: P.26] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«No, aquí en el colegio hemos tenido alguna cosa. Por ejemplo, el año pasado hemos hecho un trabajo. Este curso no, el anterior, el anterior hemos hecho un trabajo de inclusividad en el sentido de buscar sistemas, metodologías, planteamientos que puedan mejorar la inclusividad en el centro. Pero...igual que esto hemos tenido desde hace un montón de años alguno más. [...] Conviene decir que a principio de curso eh...recibíamos formación de la ONCE para los profesores eh...hacíamos unas pequeñas prácticas de...incluso nos poníamos unos antifaces. Estos cursos que salen en la televisión antifaces para que nos diésemos cuenta de las sensaciones o dificultades que podíamos encontrarnos. Es decir, ponernos en el papel de los chicos ciegos o con deficiencias visuales. Eh...y luego también se hacía con (no todos los años) pero sí en algunos años se hacía con sus compañeros. Para que se diesen cuenta de qué, de qué manera podían ayudar a sus compañeros invidentes o con dificultades visuales en este caso.»

¹⁶ Algunos centros escolares concertados y privados han mantenido cierta especialización en la atención a personas con discapacidad y que, en la actualidad, desarrollan políticas inclusivas destinadas a la formación de cualquier individuo.

Tabla 5.5: Formación que demanda el profesorado según tipos de centro(*)

Formación específica demandada	Tipo de centros		
	Público	Privado	Concertado
Específica para cada discapacidad	80%	70%	72%
Valores inclusivos	53%	30%	55%
Recursos colaborativos	65%	45%	56%
No necesitan formación	0%	5%	1%
Otros	1%	0%	1%

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción. Lectura vertical

[J.A.I: P.6] — PROFESOR DE CENTRO PRIVADO URBANO

«Ya que prácticamente casi todos nuestros alumnos con discapacidad son sordos [...] ofrecemos cursos de formación todos los años que se hacen fuera del horario lectivo para esos profesores pues...un par de jornadas semanales, unas cuatro horas a la semana en formación de la lengua de signos que siempre les va a venir muy bien para adquirir una capacidad básica de comunicación con los chavales ¿no? Aunque tengamos en las clases, en una buena parte (muy buena parte de las clases) tengamos intérpretes en lengua de signos, es cierto que luego el tratamiento con los alumnos va mucho más allá de lo que es una clase ¿no? Bueno pues esa formación complementaria, que en principio a los profesores de educación ordinaria es muy difícil pedirles, muy pocos currículum nos vamos a encontrar que tengan una formación ya previa que nos pueda interesar mucho, pues bueno, intentamos aquí compensarlo con esos cursos de formación.»

- En los colegios privados, menos de la mitad de su profesorado demanda *formación en recursos colaborativos* (45%) y en *valores inclusivos* (30%), lo que puede ser un indicador de una menor motivación o disposición hacia la inclusión educativa.

Asignatura impartida (Tabla 5.6)

- El profesorado que imparte asignaturas no instrumentales muestra mayor propensión a demandar formación que los que imparten las asignaturas instrumentales. Los profesores de asignaturas instrumentales tienen menos horas de clases con alumnos con discapacidad; en tres de las cuatro horas de la

asignatura, el alumnado recibe docencia en el grupo reducido, disminuyendo la interacción educativa del profesor con los alumnos con discapacidad.

- También son los que reclaman en mayor proporción formación en *recursos colaborativos*, posiblemente debido a que el profesorado de asignaturas no instrumentales no cuenta con profesores de apoyo y, por lo tanto, requiere aquella formación que le pueda facilitar hallar la colaboración que no tiene.

Tabla 5.6: Formación que demanda el profesorado según el tipo de asignatura que imparte(*)

Formación específica demandada	Tipo de asignatura que imparte	
	Instrumental	No Instrumental
Específica para cada discapacidad	74%	77%
Valores inclusivos	52%	52%
Recursos colaborativos	55%	61%
No necesitan formación	0%	1%
Otros	0%	2%

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción. Lectura vertical

Formación previa específica para la docencia a alumnos con discapacidad (Tabla 5.7)

- Con una diferencia considerable, cuanta más formación específica ha recibido el profesorado, mayor propensión muestra a continuar formándose. Puede ocurrir que cuanta mayor formación poseen más conscientes pueden ser de sus carencias; pero también interviene la actitud del docente que le puede llevar a formarse permanentemente como una necesidad profesional para continuar adquiriendo nuevos conocimientos y adaptarse a los nuevos recursos o herramientas tecnológicas que surgen por la constante innovación industrial. Recordemos que la mayoría del profesorado (64%) no ha cursado ningún tipo de formación específica (capítulo II).

- También se observa una diferencia reveladora cuando se analiza la demanda de formación en *valores inclusivos*: Quienes han recibido algún tipo de formación específica muestran más interés por formarse en ese ámbito que quienes no la han recibido.

Tabla 5.7: Formación que demanda el profesorado según haya recibido o no formación específica para impartir docencia a alumnado con discapacidad(*)

Formación específica demandada	Profesores que sí han recibido formación	Profesores que no ha recibido formación
Específica para cada discapacidad	79%	74%
Valores inclusivos	67%	43%
Recursos colaborativos	63%	58%
No necesitan formación	1%	1%
Otros	2%	1%

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción. Lectura vertical

Experiencia en la formación de estudiantes con discapacidad (Tabla 5.8)

- La única diferencia significativa que existe entre el profesorado que ha impartido docencia a alumnos con discapacidad y los que no,¹⁷ es que los primeros demandan en mayor proporción formación sobre *recursos colaborativos*.

¹⁷ El 78% del profesorado ha tenido experiencia previa con estudiantes con discapacidad.

Tabla 5.8: Formación que demanda el profesorado según haya o no impartido docencia a alumnos con discapacidad(*)

Formación específica demandada	Experiencia en la docencia a alumnos con discapacidad	
	Con Experiencia	Sin Experiencia
Específica para cada discapacidad	75%	79%
Valores inclusivos	52%	52%
Recursos colaborativos	62%	54%
No necesitan formación	1%	2%
Otros	1%	2%

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción. Lectura vertical

El hecho de que la experiencia no constituya un elemento significativo puede deberse a que quienes se han encontrado con las dificultades concretas que surgen en el proceso educativo de los alumnos con discapacidad, demanden formación para poder resolverlos con mayor eficiencia y, quienes carecen de esa experiencia, consideren que sus recursos formativos son insuficientes para poder solucionarlos en el caso de encontrarse con ellos.

Influencia de la presencia en el aula de alumnos con discapacidad en la actividad docente del profesorado (Tabla 5.9)

- Los profesores que opinan que la docencia a alumnos con discapacidad tendría o tiene un efecto beneficioso, son los que genéricamente demandan más formación. También son los que demandan, en mayor proporción, formación en *valores inclusivos*.

Tabla 5.9: Formación que demanda el profesorado según su percepción de la influencia que ejerce la presencia de alumnos con discapacidad en su actividad docente(*)

Formación específica demandada	Percepción de la influencia en el profesorado por la presencia de alumnos con discapacidad		
	Dificulta mi actividad docente	No afecta a mi docencia	Tiene un efecto beneficioso
Específica para cada discapacidad	85%	76%	71%
Valores inclusivos	39%	50%	60%
Recursos colaborativos	60%	56%	62%
No necesitan formación	1%	2%	0%
Otra formación	0%	0%	2%

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción. Lectura vertical

- En sentido opuesto, y con una diferencia significativa, los profesores que manifiestan que la presencia de alumnos con discapacidad dificulta o dificultaría su actividad docente en el aula, son los que demandan en menor proporción formarse en *valores inclusivos*. Es probable que la ausencia de valores inclusivos en algunos profesores sea la causa de que consideren la presencia de alumnos con discapacidad como una dificultad adicional a su docencia. Asimismo, podría interpretarse que la baja demanda de formación en *valores inclusivos* sea el efecto de la ausencia de dichos valores entre algunos de estos profesores.

Organización del centro: coordinación entre profesores para mejorar la docencia a los alumnos con discapacidad (Tabla 5.10).

- Los profesores que trabajan en centros con algún tipo de coordinación, informal o institucional, muestran mayor propensión a demandar formación que quienes ejercen la docencia en centros en los que no existe ningún tipo de coordinación. En concreto, la proporción de demandantes de formación en valores inclusivos y en recursos colaborativos es más elevada cuando existe algún tipo de coordinación que cuando no existe.
- En general, en los centros educativos en los que los profesores interpretan la presencia de alumnos con discapacidad como un valor de diversidad social con el que hay que trabajar, se establece una estructura de coordinación entre ellos que influye en la preocupación del profesorado por su formación. Como en cualquier

otro proceso de coordinación, los profesores interactúan, aprendiendo entre ellos y generando unas prácticas relacionadas con el contexto en que desarrollan su actividad.

Tabla 5.10: Formación que demanda el profesorado según el tipo de coordinación con otros profesores del centro para la mejora de la docencia a alumnos con discapacidad(*)

Formación específica demandada	Coordinación con otros profesores		
	No hay coordinación	Sí existe coordinación, informalmente	Sí existe coordinación, institucionalmente
Específica para cada discapacidad	79%	75%	76%
Valores inclusivos	46%	51%	54%
Recursos colaborativos	50%	63%	60%
No necesitan formación	0%	2%	0%
Otros	0%	3%	0%

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción. Lectura vertical

En el “Manual para la formación de equipos docentes”, sus autores plantean que “las escuelas deberían ser una comunidad de aprendices” (Anscow, Hopkins, Soutworth y West, 2001, 90) tanto para los alumnos como para los profesores. En el mismo sentido, se expone que la escuela no mejorará si los profesores no mejoran su formación y, concluyen, que el mejor lugar para actualizarse permanentemente está en el contexto en el que el profesor desarrolla su actividad. En este escenario, tanto la coordinación formal como la informal entre profesores son fundamentales para el desarrollo de las políticas educativas inclusivas.

5.2. CONTENIDOS FORMATIVOS NECESARIOS PARA LA FORMACIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

Para conocer los contenidos que debe tener la formación que demandan los encuestados, se les ha planteado una batería con doce respuestas, una de ellas es una opción abierta por si algún encuestado podía estimar que sus necesidades formativas no estaban recogidas en las opciones que se presentaban en el cuestionario,¹⁸ cada individuo podía responder a más de un contenido.

Gráfico 5.2: Contenidos formativos que demanda el profesorado para mejorar la docencia orientada a alumnos con discapacidad (*)



Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción

¹⁸ La pregunta abierta para que cualquier entrevistado pudiera sugerir otro contenido distinto a los propuestos en el formulario, no ha tenido una respuesta significativa (2%), quizás debido a la relación exhaustiva de propuestas a las que podían optar en la pregunta referida a los contenidos.

El trayecto hacia la inclusión educativa ha tenido que superar diferentes obstáculos según las estrategias que en cada momento se aplicaban. Grosso modo, tales estrategias han consistido en la exclusión inicial del sistema educativo, en la posterior cohabitación en estancias distintas dentro del propio sistema, más tarde, en la integración escolar en donde el alumnado con discapacidad era el sujeto que debía incluirse en el sistema y, por último, la estrategia inclusiva que, haciendo partícipe del proceso educativo a todos los sujetos inmersos en la comunidad escolar (profesores, alumnos, madres y padres, barrio, ONG's etc.), otorga un rol preponderante de la función inclusiva al propio sistema educativo, que es desde donde deben establecerse los proyectos para adecuar la enseñanza a todos los alumnos. "La inclusión debe verse como un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente, de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente a esas mismas diferencias entre el alumnado" (Echeita Sarrionandia, 2008, 5).

El proceso de inclusión no ha sido ni es uniforme; en la actualidad, dentro del sistema escolar coinciden estrategias y valores contradictorios sustentados por el profesorado: Existe una minoría (9%) que propone, de alguna manera, relegar a las personas con discapacidad a los centros especializados y una mayoría (63%) que opina que los alumnos con discapacidad deberían recibir apoyos especializados en el mismo centro pero con un currículo adaptado a sus características, entre ambos se sitúa el 26% del profesorado que considera que deberían recibir apoyos especializados en el mismo centro con el mismo currículo que el resto de los alumnos (Gráfico 4.11, capítulo IV). Tan sólo el 2% del profesorado opina que debe establecerse un currículo único para todo el alumnado y que, por lo tanto, las carencias de todo el alumnado se deben resolver en el mismo espacio. Estos datos evidencian que, además de la necesidad de compartir valores inclusivos, el profesorado debe conocer los procedimientos y disponer de los recursos que permitan convertir la aspiración de una educación con objetivos comunes y sin barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado, en un proyecto real.

Para adecuar las enseñanzas a la diversidad del alumnado se requiere:

POSEER competencias profesionales de los procedimientos y de los recursos pedagógicos a emplear. Es decir, conocer las técnicas docentes que permitan adaptar la educación a cada uno de los alumnos (78%, Gráfico 5.2).¹⁹

[C. D.: P.5] —PROFESORA DE UN CENTRO CONCERTADO RURAL

«Yo creo que lo primero que necesitaría es formarme [...] dependiendo de la discapacidad pues tendríamos que intentar...bueno y a la vez que incluso ni dependiendo de la discapacidad. Una vez que tú te informas un poco de todo. Quieres saberlo de todo, porque hoy puede ser de un tipo y mañana puede ser de otro. Con lo cual lo interesante es saber cómo poder acceder al alumno, cómo poder enseñarle, cualquiera que sea su discapacidad. Y hombre dentro de lo que tú te puedas informar y puedas aprender me imagino que irías viendo cuáles son tus necesidades en cuanto a recursos o tanto recursos didácticos, recursos de nuevas tecnologías...y entonces yo creo que eso iría un poco sobre la marcha...»

TRABAJAR colaborativamente en el aula estableciendo métodos de aprendizaje cooperativos que, apoyándose en la diversidad del alumnado, convierta esta circunstancia, que para la escuela tradicional es una amenaza, en una oportunidad educativa, transformando a los alumnos en individuos responsables de su aprendizaje y del de los demás (63%, Gráfico 5.2). El profesorado también debe trabajar en cooperación para mejorar la eficiencia y calidad de la actividad docente. “Si los profesores no damos ejemplo de trabajo colaborativo mediante prácticas basadas en el trabajo en común, la coordinación y la ayuda mutua, difícilmente podremos ser creíbles y conseguir las capacidades que, en ese sentido, parece que deberíamos pretender en los alumnos” (Antúñez, 1999, 95). Los beneficios del trabajo colaborativo y la cooperación entre los profesores es señalado por J.L.; profesor de un centro concertado urbano:

[J.L.: P.11] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«Nosotros trabajamos desde siempre con una metodología cooperativa. Eh... habrá momentos en que se trabaje individualmente y hay momentos en los que se trabaja cooperativamente. La técnica, la metodología cooperativa con todas sus técnicas, permite que las ayudas entre alumnos y el trabajo entre

¹⁹ Las técnicas docentes adaptadas a alumnos y alumnas con discapacidad es la opción más demandada en todas y cada una de las variables investigadas.

alumnos sea mayor, y eso es muy beneficioso; porque ya es la ayuda entre iguales. Y eso hace que los chicos y las chicas avancen muchísimo.»

DISPONER de recursos materiales adecuados que posibiliten un proceso de enseñanza y de aprendizaje eficientes y que se adecúen a las necesidades formativas de la totalidad del alumnado (62%, Gráfico 5.2). Existen una gran diversidad de materiales escolares, algunos de ellos específicos para alumnos con discapacidad. Pero, además de las carencias existentes en este ámbito, se observa un desconocimiento y una falta de formación sobre cómo acceder y utilizar los recursos materiales disponibles:

[F.D.: P.9] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«De entrada no tengo nada...o sea, si tuviera algún alumno que presentara realmente problemas auditivos uhm...importantes, eh...para, vamos yo para preparar mi clase de música, pues tendría que, que recopilar información o acudir a...no sé, pues a diferentes...Porque no tengo absolutamente nada, y los libros que...hay...vamos, es que ninguna editorial de las de...siempre...yo no sé. Aquí tenemos —qué tenemos aquí- [cita una editorial], bueno me da igual cualquiera. [cita varias editoriales]...tal...ninguna tiene ningún tipo de material para ese, un alumno que dices ‘pues en la clase de música que tenga dificultades auditivas’ y que tenga algún tipo de trastorno.»

En este contexto, hay que entender el espacio escolar como el primer recurso material que debe de estar adaptado (el aula con su mobiliario, y los espacios comunes) a las necesidades de cualquiera de los alumnos, para que todos se encuentren en igualdad de condiciones y con las mismas comodidades en la partida hacia el aprendizaje. La inclusión educativa se define en función de tres variables; la presencia es la primera de ellas (las otras dos son aprendizaje y participación) (Ainscow, Booth y Dyson, 2006, 25). Los docentes son conscientes del efecto adverso que produce el espacio educativo en la labor inclusiva que se lleva a cabo en el centro:

[E. M.S.: P.8] —PROFESORA DE CENTRO PÚBLICO RURAL

«No. Y además este no está para nada adaptado; el jardín es, bueno el jardín, el patio, es una, es una dehesa con rocas y con árboles, con encinas y hay que delimitar esas zonas y marcarlas bien. Lo mismo con los pasamanos. Luego este instituto tiene una problemática muy grande, que como somos tecnológicos, hay muchísima movilidad en el centro.»

DISPONER de recursos tecnológicos apropiados (61%, Gráfico 5.2). La veloz innovación en el sector de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) está originando la aparición continua de nuevos productos o de nuevas generaciones de productos de características sofisticadas que amplían y complementan las facultades humanas, especialmente en el ámbito de la comunicación, acortando las diferencias de acceso a la información y a la formación entre los individuos.

Continuamente aparecen nuevos recursos que superan a los anteriores con una enorme proyección funcional en el ámbito de las discapacidades, sobre todo en el de las auditivas, visuales, intelectuales y conductuales. A la vez que aparecen nuevos instrumentos tecnológicos (hardware), las herramientas que los hacen funcionar (software), se renuevan con mayor frecuencia multiplicando la eficiencia tecnológica de los aparatos pero, también, generando una obsolescencia competencial en los individuos que utilizan tales tecnologías y entre quienes las administran. Si la formación permanente es un distintivo de los tiempos actuales, aún lo es más en el campo de las TIC. El potencial de estas tecnologías en cuanto a la aplicación a la educación a estudiantes con discapacidad contrasta con la poca formación recibida en este ámbito por parte de los profesores.

[M. C.: P.22] —PROFESORA DE CENTRO PÚBLICO URBANO

«[...] es un poco que sí que te dan ideas, hombre siempre que tú vas a un curso de esos y tienes alumnos de esas características, tú le preguntas a la persona que utiliza la pizarra [digital], “bueno, imagínate que yo tengo un alumno con estas características, ¿cómo podría yo hacer que aquí apareciera tal cosita?”, o sea te van un poco encauzando y te van diciendo...»

Las nuevas tecnologías se aplican también como soporte formativo utilizando la accesibilidad que permite Internet y la posibilidad de formación no presencial. Así, la formación online ofrece una alternativa a aquellos docentes que pertenecen a centros o ámbitos en los que la oferta formativa presencial es reducida:

[R. R.: P.31] —PROFESOR DE CENTRO PÚBLICO URBANO

«[...] ahora que se está apostando mucho también por la...formación on-line para los profesores yo creo que puede llegar a más gente [...]»

DISEÑAR un currículo común destinado a la totalidad del alumnado (58%, Gráfico 5.2). “La idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la

participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículo común, la cultura y la comunidad” (Venegas Renault, 2009, 42). En la inclusión, como paradigma de la educación, se propone la necesidad de que el sistema educativo se adapte a los estudiantes y no a la inversa (Ainscow, 1999). Desde esta perspectiva, el éxito de las políticas inclusivas en la educación depende de las transformaciones que se efectúen en los currículos para que respondan a la diversidad cultural y personal de los estudiantes (Arnáiz, 2005). Es así como algunos docentes, conscientes de la importancia de la adaptación curricular ven necesario un cambio metodológico que necesitaría de una formación del profesorado:

[R.D: P.6] —PROFESOR DE CENTRO CONCERTADO URBANO

«A medida que se va avanzando, la exposición del profesor va dominando sobre otras técnicas. Y entonces esto hace que vayan...sufriendo estos alumnos pues...más ese tipo de cosas. Ahí habría que hacer pues un cambio de métodos en las aulas. Sí...o disminuir... yo no quiero ser aquí... en fin, para qué vamos a decir, romper el método tradicional, porque la resistencia de los profesores a eso es muy elevado. Pero bueno, por lo menos amortiguar que no sea que el 90% de la clase de un profesor esté basada en un método expositivo. Que se amortigüe ese método. Porque cuanto más cosas des en la clase, más excluyes a estas personas. Eso es obvio, es algo directo, es algo que lo observas directamente. Aunque lo preferible sería ir dejando la metodología tradicional y...bueno pues introducir otra metodología más colaborativa o más basada...es muy difícil porque, es muy difícil en la práctica porque todo el sistema conduce a las pruebas de acceso y conduce a que el currículo, tal y como está planteado, debe de cumplirse para todos y para todas. Y...eso condiciona el número de alumnos también para la ratio. El aumento de la ratio, condiciona también que estas personas, que con otra metodología podrían a lo mejor rendir mucho más, pues sean favorecidos...»

GENERAR un espacio de convivencia basado en el respeto a la diversidad (48% Gráfico 5.2). “En España la legislación educativa obliga a los centros a elaborar e incluir en el Proyecto Educativo el denominado *Plan de Convivencia* donde se recogen las normas por las que debe regirse la vida en las instituciones escolares” (Andrés Rodrigo y Sarto Martín, 2009, 106). Aunque el conflicto se entiende desde distintas corrientes analíticas o interpretativas como el motor de la historia, no siempre se manifiesta de una manera deseable y civilizada; no son pocas las ocasiones que en los centros escolares aparece el conflicto con ciertas dosis de crueldad y con ánimos de exclusión hacia quienes poseen algún atributo

observablemente diferente. La convivencia en los centros de enseñanza no depende exclusivamente de la promulgación de una serie de normas que pauten la conducta de los individuos. La actividad docente en su conjunto está infundida de valores que pueden incrementar o mitigar los conflictos en la comunidad escolar: el sistema de calificaciones puede menoscabar la imagen de aquellos estudiantes que estén en desventaja; unas prácticas metodológicas desequilibradas o tendenciosas pueden generar malestar entre quienes se sienten excluidos por ellas en algunas circunstancias, y la configuración del currículo puede obviar, entre sus contenidos, algunos valores culturales o sociales que pueden menoscabar a los alumnos que participan de ellos o los necesitan para su desarrollo personal. Estos factores pueden ser elementos de conflicto originarios de quiebras en la convivencia escolar.

UTILIZAR óptimamente los recursos internos que se encuentran disponibles en el propio centro y conocer los recursos externos formales e informales (40%, Gráfico 5.2). El recurso más inmediato y trascendente disponible en los centros escolares, es la diversidad de los alumnos, que debe ser empleada como tal para la enseñanza y el aprendizaje. Hay otros tipos de recursos de apoyo multidisciplinar, normativizados en cada comunidad autónoma (personal destinado a la ayuda docente, al diagnóstico y seguimiento del alumnado, la búsqueda de ayudas e información que se encuentran en otras redes educativas o en las instituciones especializadas en algún tipo de discapacidad, etc.). También, existen equipos educativos externos a los centros escolares que, en cada comunidad, prestan apoyo especializado para reforzar a individuos con diversas discapacidades. Cuando los apoyos internos y externos son llevados a cabo de manera correcta, complementándose y aprovechando las características beneficiosas de cada profesional, el resultado es una mayor atención a la diversidad del alumnado:

[J. A. I.: P.3] —PROFESOR DE CENTRO PRIVADO URBANO

«es necesario tener en cuenta quizá más medidas de las habituales en un centro, podríamos decir que no tuviera integración, que no tuviera tantos alumnos sordos. Pues a lo mejor tenemos que tener más medidas de atención a la diversidad. Quizá tenemos un número mayor de...de ACIs, de adaptaciones curriculares; pero como tenemos, la verdad es que tenemos un buen número de profesores de apoyo y contamos con los intérpretes gracias a un acuerdo con, con...la federación de sordos de la Comunidad de Madrid, que a su vez tiene un acuerdo con la Consejería de Educación y bueno, pues nos prestan esos intérpretes, ¿no?»

Los profesores consideran que la coordinación entre los docentes y el personal especializado del centro podría ayudar a mejorar su labor, pero algunos de ellos, reclaman una formación específica en este ámbito. N.Z., profesora de un centro público urbano manifiesta las carencias y necesidades en lo concerniente a la colaboración con el personal especializado:

[N. Z.: P.27] —PROFESOR DE CENTRO PÚBLICO URBANO

«Igual que la evaluación vendría de orientación hacia nosotros y lo estamos haciendo bien, las adaptaciones que hacen los compañeros, también...nosotros tendríamos que evaluar si las adaptaciones que hacen los compañeros o los PT [profesores de pedagogía terapéutica] son, de acuerdo a lo que nuestras áreas de las que somos expertos, pedirían...y eso es una cosa que estaría... sería muy interesante como elemento de formación...»

Si bien la diversidad en las aulas es un hecho constante, los tipos de diversidad, aunque algunos se repitan con mayor frecuencia, son circunstanciales. Generalmente la diversidad más ocasional o menos frecuente es la que puede plantear mayor inseguridad en la actividad docente porque el profesorado, además de que pueda tener poca o ninguna experiencia sobre ella, es muy probable que carezca de referencias en su comunidad escolar, incrementando las dificultades para poder disponer de los recursos docentes que requiere para acometer con ciertas garantías de éxito la inclusión de sus alumnos en el proyecto educativo. El profesorado, si no busca información y apoyo fuera del centro escolar, puede quedarse aislado en el aula, sin recursos para intervenir adecuadamente en un escenario imprevisto. Hay numerosas instituciones, como fundaciones, asociaciones, ayuntamientos, etc., que prestan apoyo a la docencia; algunas de ellas disponen de personal especializado en la atención educativa con el fin de favorecer la inclusión escolar. Es necesario que el profesorado tenga un conocimiento adecuado del conjunto de recursos a los que poder dirigirse en caso de necesidad.

DISPONER de una organización escolar adaptada a los objetivos curriculares y docentes (34%, Gráfico 5.2). La organización escolar se tiende a identificar simbólicamente con una estructura diseñada para lograr la eficiencia educativa,²⁰ pero la organización no es ajena a los valores sociales y culturales que tienen los individuos que forman parte de ella, conformando así uno de los componentes del

²⁰ "Organización escolar es la ordenación de los distintos elementos de la escuela para que todos ellos concurren adecuadamente a la educación de los alumnos" (García Hoz, 1985, 23)

currículo oculto (la organización escolar también se refiere a la distribución de los alumnos en cursos y aulas).²¹ De la misma manera que puede resultar difícilmente imaginable que un proyecto de educación inclusiva no esté acompañado de una estructura escolar flexible, resulta imposible pensar que desde una organización escolar rígida y autoritaria pudiera realizarse un proyecto escolar inclusivo. La organización es un recurso instrumental, es una mediación que cambia en función de los objetivos y que facilita el desarrollo sinérgico de cada uno de los elementos que componen la comunidad escolar. En este contexto, la organización escolar concierne a todos los individuos de la comunidad y afecta al desarrollo de los proyectos educativos.

FOMENTAR la participación del alumnado en el aula (30%, Gráfico 5.2), especialmente de aquellos que son más vulnerables o que muestren mayores dificultades. La participación en el aula facilita la cohesión del grupo y la adquisición de conocimientos cooperativamente. El aula es el lugar privilegiado para que se generen los elementos necesarios para la inclusión. La participación en ella facilita que los alumnos puedan exponer sus ideas sobre cualquiera de los contenidos de las materias que se planteen, que puedan escuchar las diversas opiniones, recibiendo distintos mensajes de sus compañeros producto de la diversidad cultural. Se crea la posibilidad de establecer diálogos entre las distintas opiniones de tal manera que las ideas y valoraciones transitan de un lado hacia otro del aula con el fin de buscar una avenencia o acuerdo entre todos los dialogantes. El diálogo en el aula es el recurso pedagógico por excelencia, permite el intercambio y posibilita el acuerdo. El dominio de las técnicas para promover la participación y el diálogo en el aula es una competencia profesional necesaria, especialmente en la docencia inclusiva, en la que, sin forzar a nadie, se busca la implicación de todos los alumnos en el proyecto educativo.

SUSCITAR una cultura escolar inclusiva (30%, Gráfico 5.2) que trascienda a la organización, a los objetivos y a las estrategias de los centros escolares. Las culturas inclusivas son aquellas que están orientadas “hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es

²¹ En el seno de la pedagogía hay corrientes que plantean cambios en la organización escolar destinados a agrupar de una manera más flexible al alumnado. Incluso se llega a proponer que se flexibilice la agrupación del alumnado por edades. Casanova (1998) diagnostica que una falta de adecuación de la organización escolar en la agrupación del alumnado puede hacer fracasar los proyectos inclusivos.

valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro” (Booth y Ainscow, 2002, 16). Booth y Ainscow en su obra seminal *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion, 2002)* exponen que la creación de culturas inclusivas implica “construir comunidad” mediante la participación y el diálogo, y “establecer valores inclusivos” que hagan posible que todos los alumnos se sientan igual de importantes, que el profesorado tenga expectativas no discriminatorias sobre el alumnado y que la comunidad escolar (profesores, alumnos, padres y madres, etc.) participen del ideario inclusivo y permitan su transferencia a quienes se incorporen por primera vez al centro educativo. La importancia que para el profesorado debe tener la cultura escolar radica también en la influencia que proyecta en los diversos elementos que forman parte del sistema educativo (aprendizaje, diseño curricular, convivencia, etc.).

EVITAR la exclusión educativa (26% Gráfico 5.2). Hay una idea común en la sociedad de que la exclusión escolar consiste principalmente en la no incorporación de los individuos al sistema educativo, causada por el origen social de los excluidos. Si bien es cierto que este tipo de exclusión se detecta entre los individuos de los ámbitos más marginales y marginados de la sociedad, existe un grupo importante de alumnos que tienen dificultad para cursar los estudios normalizados a causa de barreras sociales y culturales de carácter transversal, afectando a individuos de diferentes procedencias sociales. La exclusión escolar no consiste solamente en la inaccesibilidad al sistema educativo normalizado, también es atribuible a aquellos individuos que abandonan el sistema educativo sin haber titulado.

D. L., profesor de un centro público de FP urbano, nos explicó la experiencia de exclusión de una alumna con deficiencia auditiva que abandonó los estudios a los tres meses de haber comenzado la titulación. El docente nos relató la dificultad que tuvo para adaptar el currículo en un módulo técnico de imagen y sonido debido a sus carencias formativas. Uno de los recursos que empleó con más frecuencia fue la repetición constante de la teoría, causando malestar en el resto del alumnado. Además, comentaba el profesor, a esta situación había que añadir el escaso ambiente inclusivo que existía en el alumnado respecto a esta alumna:

[D. L.: P.18] —PROFESOR DE CENTRO PÚBLICO URBANO (FP)

«...si la alumna en cuestión pues se hace amigos y se hace con un...grupito de...de gente que...que se lleva bien con ella etc., pues seguramente funcione, pero si no a lo mejor es una situación que sí que...que fatiga ¿no?»

La exclusión educativa tiene efectos sociales y personales en los individuos que son objeto de ella: se les puede segregar en ámbitos sociales alejados de su comunidad, se menoscaba su autonomía y dejan de participar plenamente en la sociedad de la que forman parte.

Gerardo Echeita Sarrionandia (2004), se preguntaba por qué un niño con síndrome de Down no podía acudir con su hermano, de edad parecida, al mismo colegio. En su contestación planteaba diversas causas, dos de ellas decisivas: En primer lugar, el problema de la exclusión escolar no radica en cada uno de los individuos excluidos sino en la totalidad de la sociedad, sin que ello suponga despersonalizar las responsabilidades. El autor, refiriéndose a las actitudes y prácticas educativas, plantea la responsabilidad de “«nosotros» —Vd., yo, aquel, estos, su centro, mi centro y su administración educativa—aplicamos rutinariamente, las cuales, aun siendo difíciles de cambiar, pueden ser en algún momento removidas y sustituidas por otras que propicien una educación para todos y con todos” (Echeita Sarrionandia, 2004, 4). En segundo lugar, el autor plantea la distancia que existe entre la teoría y la práctica. No hay correspondencia entre la reflexión y la acción; mientras que las reflexiones son numerosas y de alta calidad, el desarrollo de las políticas inclusivas son lentas y voluntariosas. La cuestión es cómo hacer llegar, cómo divulgar entre la comunidad educativa todo un conjunto de conocimientos y elaboraciones para que sean herramientas transformadoras del sistema educativo en la actividad cotidiana del profesorado.

Desagregación de la información sobre las demandas de contenidos formativos de los profesores según variables significativas:

Ámbito (Tabla 5.11)

- El profesorado del medio urbano muestra mayor propensión a demandar contenidos formativos específicos que el del medio rural.
- La diferencia más significativa es que en el medio urbano se demanda en mayor proporción contenidos en “convivencia” que en el medio rural. Como se ha indicado anteriormente, en el ámbito rural el estudiante con discapacidad no es un extraño para los profesores ni para el resto de sus compañeros.

Tabla 5.11: Demanda de contenidos formativos según el ámbito en el que desarrolla la actividad docente(*)

Contenidos formativos demandados	Ámbito	
	Rural	Urbano
Técnicas docentes adaptadas	77%	78%
Trabajo colaborativo	58%	64%
Utilización de recursos tecnológicos	55%	63%
Utilización de recursos materiales	66%	61%
Currículo y diversidad	57%	58%
Convivencia	34%	51%
Recursos internos y externos	28%	43%
Organización escolar	38%	32%
Cultura escolar y valores inclusivos	25%	31%
Participación en el aula	30%	30%
Exclusión educativa	19%	28%
Otras	0%	3%

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción. Lectura vertical

Edad (Tabla 5.12)

- Los profesores más jóvenes son los que mayor tendencia muestran en la demanda de formación para cualquiera de los contenidos, excepto en la utilización de "recursos tecnológicos".
- Los profesores de más edad son los que muestran menor tendencia a demandar formación en la mayoría de los contenidos.

Tabla 5.12: Demanda de contenidos formativos según grupos de edades(*)

Contenidos formativos demandados	Grupos de edades			
	>=25 Y <=35	>=36 Y <=45	>=46 Y <=55	>55
Técnicas docentes adaptadas	83%	70%	83%	76%
Utilización de recursos materiales	80%	68%	54%	50%
Trabajo colaborativo	74%	58%	65%	61%
Convivencia	66%	47%	46%	37%
Recursos internos y externos	63%	30%	38%	45%
Currículo y diversidad	60%	66%	56%	39%
Utilización de recursos tecnológicos	57%	59%	63%	58%
Organización escolar	51%	31%	33%	26%
Participación en el aula	40%	30%	30%	24%
Cultura escolar y valores inclusivos	40%	24%	31%	29%
Exclusión educativa	31%	22%	25%	26%
Otras	6%	2%	0%	3%

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción. Lectura vertical

Sexo (Tabla 5.13)

- Las profesoras demandan más contenidos formativos que los profesores (la duplican). Especialmente "técnicas docentes adaptadas", "trabajo colaborativo" y "convivencia".
- Los profesores solo muestran una demanda mayor o similar que las profesoras en los contenidos referidos a la "exclusión educativa" y a la "utilización de recursos tecnológicos".

Tabla 5.13: Demanda de contenidos formativos según sexo(*)

Contenidos formativos demandados	Sexo	
	Hombre	Mujer
Técnicas docentes adaptadas	45%	96%
Trabajo colaborativo	34%	80%
Utilización de recursos materiales	38%	75%
Currículo y diversidad	33%	72%
Utilización de recursos tecnológicos	55%	65%
Convivencia	20%	64%
Recursos internos y externos	33%	43%
Organización escolar	22%	40%
Participación en el aula	18%	38%
Cultura escolar y valores inclusivos	14%	38%
Exclusión educativa	27%	25%
Otras	0%	3%

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción. Lectura vertical

Tipo de centros (Tabla 5.14)

- La mayor tendencia a demandar contenidos formativos se encuentra entre los profesores de la enseñanza pública, a continuación el profesorado de los centros concertados y, por último, los profesores de los centros privados.
- Mayores diferencias en los contenidos específicos demandados en cada tipo de centro respecto a los otros dos:
 - Privado: Los profesores de la enseñanza privada efectúan una demanda muy inferior a los profesores de centros públicos y concertados en los contenidos formativos de "cultura escolar y valores inclusivos" y "trabajo colaborativo".
 - Concertado: Los profesores de estos centros demandan, en mayor proporción que el resto, formarse en "trabajo colaborativo".
 - Público: la demanda formativa específica es superior a la de centros privados en todos los contenidos propuestos. La mayor diferencia

respecto al resto del profesorado (privado y concertado) se encuentra en la demanda de “*utilización de recursos tecnológicos*”.

Tabla 5.14: Demanda de contenidos formativos según tipos de centros(*)

Contenidos formativos demandados	Tipo de centros		
	Público	Privado	Concertado
Técnicas docentes adaptadas	80%	60%	77%
Utilización de recursos tecnológicos	67%	55%	54%
Utilización de recursos materiales	64%	55%	61%
Trabajo colaborativo	62%	45%	69%
Currículo y diversidad	58%	50%	58%
Convivencia	53%	50%	40%
Recursos internos y externos	40%	35%	40%
Organización escolar	36%	20%	33%
Participación en el aula	33%	20%	29%
Cultura escolar y valores inclusivos	31%	10%	31%
Exclusión educativa	27%	25%	25%
Otras	3%	0%	1%

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción. Lectura vertical

Asignatura impartida (Tabla 5.15)

- La tendencia a demandar contenidos formativos entre el profesorado que imparte asignaturas no instrumentales es ligeramente superior a la que tienen los docentes de asignaturas instrumentales.
- La mayor diferencia entre estas dos categorías de docentes se encuentra en la demanda de formación en “*participación en el aula*”, que es más elevada entre quienes imparten asignaturas no instrumentales.

Tabla 5.15: Demanda de contenidos formativos según el tipo de asignatura que imparte(*)

Contenidos formativos demandados	Tipo de asignatura que imparte	
	Instrumental	No Instrumental
Técnicas docentes adaptadas	72%	79%
Trabajo colaborativo	62%	64%
Utilización de recursos materiales	64%	61%
Utilización de recursos tecnológicos	66%	60%
Currículo y diversidad	62%	56%
Convivencia	50%	47%
Recursos internos y externos	38%	40%
Organización escolar	33%	34%
Participación en el aula	21%	33%
Cultura escolar y valores inclusivos	29%	30%
Exclusión educativa	21%	28%
Otras	2%	2%

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción. Lectura vertical

Formación previa específica para la docencia a alumnos con discapacidad (Tabla 5.16)

- Los profesores que han recibido formación específica para impartir docencia al alumnado con discapacidad, muestran una tendencia mayor en la demanda de contenidos formativos que quienes no la han recibido previamente. Como ya se ha comentado, puede ocurrir que este comportamiento sea consecuencia de una actitud constante de ciertos profesores a formarse, o también, y además, que cuanto más se forman, más se incrementa la necesidad de actualizarse en el ámbito de la educación inclusiva.
- Las mayores diferencias en la demanda de contenidos por quienes si han recibido formación, se detectan en “*participación en el aula*”, “*cultura escolar y valores inclusivos*” y “*utilización de recursos tecnológicos*”.
- El profesorado que no ha recibido formación solo demanda significativamente en mayor proporción el contenido referente a la “*exclusión educativa*”.

Tabla 5.16: Demanda de contenidos formativos según haya recibido o no formación específica para impartir docencia a alumnado con discapacidad(*)

Contenidos formativos demandados	Profesores que sí han recibido formación	Profesores que no ha recibido formación
Técnicas docentes adaptadas	77%	78%
Trabajo colaborativo	65%	62%
Utilización de recursos materiales	66%	60%
Utilización de recursos tecnológicos	69%	57%
Currículo y diversidad	64%	54%
Convivencia	51%	46%
Recursos internos y externos	43%	38%
Organización escolar	37%	31%
Exclusión educativa	21%	29%
Participación en el aula	42%	24%
Cultura escolar y valores inclusivos	41%	23%
Otras	3%	1%

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción. Lectura vertical

Experiencia en la formación de estudiantes con discapacidad (Tabla 5.17)

- Los profesores que han impartido docencia a alumnos con discapacidad muestran mayor tendencia a demandar más contenidos formativos que quienes no han tenido en sus aulas este tipo de alumnos.
- La mayor diferencia en los contenidos demandados se observan en "cultura escolar y valores inclusivos" y en "utilización de recursos tecnológicos" (más demandados entre los profesores con experiencia con alumnos con discapacidad que entre los profesores que no la tienen).
- Los profesores que no han impartido docencia a alumnos con discapacidad, demandan, en mayor proporción, formación sobre "trabajo colaborativo" que quienes sí han tenido esa experiencia docente.

Tabla 5.17: Demanda de contenidos formativos según haya o no impartido docencia a alumnos con discapacidad(*)

Contenidos formativos demandados	Experiencia en la docencia a alumnos con discapacidad	
	Sin experiencia	Con experiencia
Técnicas docentes adaptadas	79%	77%
Trabajo colaborativo	70%	61%
Utilización de recursos materiales	57%	63%
Currículo y diversidad	54%	59%
Utilización de recursos tecnológicos	52%	64%
Convivencia	48%	47%
Recursos internos y externos	43%	39%
Organización escolar	32%	34%
Participación en el aula	29%	31%
Exclusión educativa	29%	25%
Cultura escolar y valores inclusivos	16%	34%
Otras	2%	2%

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción. Lectura vertical

Influencia de la presencia en el aula de alumnos con discapacidad en la actividad docente del profesorado (Tabla 5.18)

- Los profesores que opinan que la presencia de alumnos con discapacidad en las aulas no les afecta a su actividad docente son los menos propensos a demandar contenidos formativos. Esta actitud puede ser resultado más de la indiferencia que de la reflexión sobre cómo desarrollar su docencia para lograr la inclusión de sus alumnos.
- Los profesores que consideran que la presencia de alumnos con discapacidad es beneficiosa, demandan en mayor proporción que el resto del profesorado, contenidos formativos en "cultura escolar y valores inclusivos" y "trabajo colaborativo". Ambos contenidos son elementos sustanciales de los procesos de inclusión educativa.

Tabla 5.18: Demanda de contenidos formativos según su percepción de la influencia que ejerce la presencia de alumnos con discapacidad en su actividad docente(*)

Contenidos formativos demandados	Percepción de la influencia en el profesorado por la presencia de alumnos con discapacidad		
	Dificulta mi actividad docente	No afecta a mi docencia	Tiene un efecto beneficioso
Técnicas docentes adaptadas	79%	85%	74%
Currículo y diversidad	57%	57%	58%
Trabajo colaborativo	58%	56%	69%
Utilización de recursos tecnológicos	66%	54%	62%
Utilización de recursos materiales	70%	48%	64%
Convivencia	52%	37%	50%
Organización escolar	31%	33%	35%
Recursos internos y externos	43%	30%	42%
Participación en el aula	28%	28%	33%
Cultura escolar y valores inclusivos	22%	28%	34%
Exclusión educativa	31%	19%	26%
Otras	3%	2%	2%

Fuente: *Elaboración propia 2013*

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción. Lectura vertical

6

CONCLUSIONES

El sistema educativo español, como tal, no es un sistema inclusivo en el que todos los individuos puedan disponer de la oportunidad para desarrollar sus facultades y realizar su proceso de aprendizaje junto a otras personas distintas. Intervienen diversos factores que explican la situación actual; entre otros, no siempre en la sociedad se ha interpretado y se ha actuado de la misma manera respecto al fenómeno de la discapacidad. Con el paso del tiempo, y en sincronía con los nuevos retos sociales, han ido evolucionando las teorías interpretativas de la discapacidad y variando las políticas educativas que se han ido aplicando; también se han transformado los valores y los conocimientos de los sujetos involucrados en el proceso educativo, especialmente entre los profesores.

No siempre se ha conceptualizado la discapacidad del mismo modo; en las últimas décadas ha habido una evolución que ha partido de una percepción individual y esencialista, fundamentada en la premisa de que “los problemas residen en el individuo independientemente del contexto social” (Riddell, 1998, 101). De hecho, este planteamiento subyace en la educación actual cuando se clasifica a cierto alumnado como a.c.n.e.e. (alumnos con necesidades educativas especiales). Posteriormente emergieron los planteamientos sociales que analizan la discapacidad “como una etiqueta negativa que unas personas aplican a otras y cuyo efecto es el reforzamiento de la marginación social” (Riddell, 1998, 102) y, por último, han aparecido un conjunto de movimientos de la discapacidad, en los que prevalece el compromiso político y social para cambiar el escenario excluyente de las personas con discapacidad; uno de sus objetivos principales es la derogación de leyes discriminatorias y la promulgación de normativas que favorezcan la inclusión de las personas con discapacidad. En estos movimientos prevalece más la acción para la solución que la ideología.

Estos cambios de paradigmas interpretativos de la discapacidad, han tenido más influencia en ciertas élites que en la mayoría de la población. Muchos profesores han cursado sus estudios en un contexto teórico en el que la inclusión no formaba parte de su currículo formativo. En el sistema educativo obligatorio español, según el itinerario formativo que han realizado, podrían distinguirse dos categorías de profesorado: quienes han cursado materias pedagógicas y aquellos otros que se han formado fundamental o exclusivamente en materias que son propias de su especialidad. En la primera categoría se encontrarían los profesores que han realizado la licenciatura de pedagogía o la desaparecida diplomatura en magisterio, transformada en diversos grados. Estos profesores han podido adquirir

conocimientos sobre procedimientos, técnicas y metodologías educativas. Sin embargo, la mayoría de los licenciados (que son la mayoría de los profesores encuestados)²², solo han cursado obligatoriamente formación pedagógica cuando estudiaron para obtener el Certificado de Aptitud Pedagógica que, como se ha comentado en el Capítulo I, era un programa formativamente poco intenso en lo que se refiere a la educación inclusiva.

[D. L.: P.14] —PROFESOR DE CENTRO PÚBLICO URBANO

«Somos profesores y ni siquiera [...] en secundaria, no somos profesores...somos licenciados en...matemáticas o lo que sea, que luego hemos aprobado una oposición pero no tenemos formación pedagógica, o sea, no somos...ni pedagogos ni psicólogos ni...ni tenemos herramientas como para valorar el desarrollo de una persona y las circunstancias de esta persona»

El profesorado se ha formado profesionalmente en un sistema educativo en el que prevalecía la normalidad sobre la diversidad y, en el mejor de los casos, la integración sobre la inclusión. No es extraño que en el discurso de algunos profesores subyazga, aunque no sea explícitamente, toda la carga peyorativa de lo que es considerado como *normal*. Algunos consideran que *lo normal* es educar a *alumnos normales*. Lo demás pasa a ser un suplemento que puede depender de la conciencia, los valores y la voluntad de cada profesor. Desde esta perspectiva, la inclusión pasa a ser un añadido en la actividad escolar, que requiere de ciertas técnicas orientadas exclusivamente al alumno-individuo y no al conjunto de la clase de la que forma parte: es una relación personal, entre el profesor y el alumno y, a lo sumo, entre el profesor y el conjunto de alumnos que presentan discapacidades similares o disímiles. En el grupo de los *no normales*, si cabe la heterogeneidad. En realidad, desde el ámbito de la *normalidad*, cabría hablar de acercamiento de los alumnos *diferentes* a la escolarización de los *normales*. La *normalidad* y lo *diferente* conviven en un espacio escolar común pero a la vez dual; son dos conjuntos que comparten todos los elementos en unas asignaturas (a las que acuden todos los alumnos), y en otras se transforman en disjuntos, separando a los alumnos en aulas diferentes.

²² Como se ha tratado en el Capítulo I de esta investigación, el 15% de los encuestados eran diplomados; el 69% licenciados y el resto habían cursado estudios de postgrado, máster y doctorado.

Las entrevistas en profundidad han contribuido a conocer la posición de los docentes sobre la educación inclusiva, aportando el valor menos neutral de las palabras que se emplean y el énfasis con el que se dicen. Es más fácil alejarse espontáneamente del universo de lo políticamente correcto que se encuentra más próximo a las casillas de verificación o a las opciones que plantea un cuestionario autorrellenable, en el que no se dan explicaciones sino que se eligen respuestas ya enunciadas. La mayoría de los profesores entrevistados han mostrado una gran preocupación por la inclusión de los alumnos con discapacidad, algunos, incluso, con una dedicación encomiable y una estrategia rigurosa; no obstante, aparecen profesores que explicitan con mayor o menor crudeza, una falta de comprensión sobre la inclusividad escolar alarmante:

[S.F.: P.19] —PROFESORA DE CENTRO PÚBLICO URBANO

«[...] es que si voy a tener niños ciegos lo lógico es que me den, que me den unos cursos, ¿eh? y además otra cosa que también, te paguen a lo mejor... que te paguen porque, porque es un esfuerzo a parte de...es que aquí, aquí todo, todo vale y todo te lo meten así, claro, lógicamente pues no, ¿sabes?»

Aunque este tipo de comentarios han sido excepcionales en el conjunto de las entrevistas, sí que aparece un grupo importante de profesores que navegan entre el voluntarismo y cierto desconocimiento, producto de las lagunas formativas del sistema educativo y también, de la falta de un proyecto inclusivo. Los argumentos que expresan este tipo de profesores no están exentos de interpretaciones excluyentes que, además, no son percibidos como tales por ellos mismos.

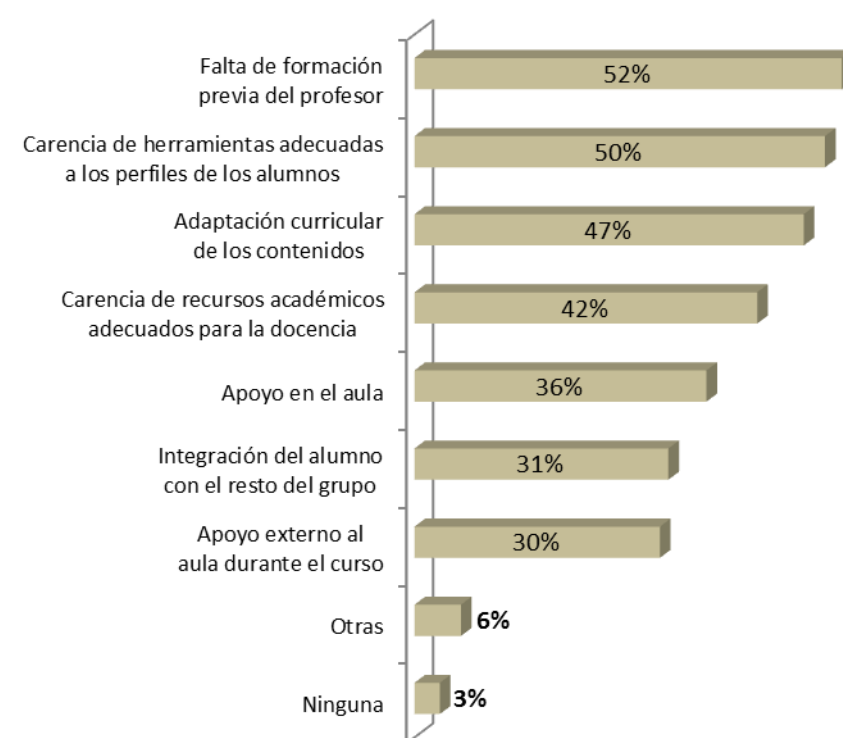
[E.M.S: P.13] —PROFESORA COLEGIO PÚBLICO RURAL

«A ver, yo no quiero hablar de problema, ¿vale? Pero lo que es un problema es las circunstancias actuales con grupos tan numerosísimos, eso sí es un problema. Y la sensación de impotencia que yo tengo por no poder atender a este chico adecuadamente. Es decir, el mismo derecho tiene el padre de un niño de integración que el padre de un chico de un colegio bilingüe que dice 'mire es que yo, mi hijo trae un nivelazo y usted no le está atendiendo adecuadamente'. ¿Entiendes? Entonces, un problema...pues si tengo que hablar a día de hoy, pues me supone un problema, pero no que el niño esté ahí si no, yo no poder... O sea, tengo una sensación de impotencia tremenda por no poder-atenderle.»

Existe un argumentario que esquemáticamente podría enunciarse así: Lo *normal* es enseñar a *los normales* (y cuando se pueda, al resto).

Numerosos profesores entienden la inclusión escolar desde una perspectiva meramente ética, como un objetivo al que hay que tender a cumplir pero en el que no está presente, con todas sus dimensiones, la categoría pedagógica. Al no ser esencialmente un objetivo pedagógico, no se plantean prioritariamente qué estrategias hay que emplear, cuáles son los recursos que deben disponer, qué metodologías hay que aplicar y qué procedimientos hay que cumplir. Por todo ello, las necesidades formativas que reclaman los profesores, como se ha tratado en el capítulo V, se orientan mayoritariamente a la búsqueda de soluciones técnicas. Para algunos profesores, los problemas pueden reducirse a cómo tratar a los *diferentes*.

Gráfico 6.1 Necesidades encontradas en la docencia a alumnos con discapacidad*



Fuente: Elaboración propia 2013

* Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción

Los profesores desean saber cómo hay que relacionarse con los alumnos sordos, o cómo tratar a los que tienen síndrome de Asperger, etc. La mayoría (76%) del profesorado reclama *Formación específica* para cada discapacidad o *Técnicas docentes* (78%) y le preocupa menos los aspectos metodológicos relacionados con la *diversidad*, el *currículo*, la *convivencia*, la *participación en el aula*, etc. (Gráfico 2.5).

Hay motivos objetivos y subjetivos suficientes para afirmar que la mayoría de los profesores considera que su formación inclusiva es insuficiente: Existe un dato objetivo, cuantitativo y contrastable, y es que la mayoría no se han formado específicamente para ello (el 64% de los profesores no han cursado formación relacionada con la inclusividad escolar); también se ha podido observar mediante el trabajo de campo, que la opinión que tienen de sí mismos la mayoría de los profesores entrevistados se divide entre los que consideran que “los docentes no estamos preparados” y los que manifiestan que los profesores “no estamos *suficientemente* preparados” para realizar una pedagogía inclusiva. Basta con mirar las respuestas a la pregunta del formulario referida a qué necesidades encontró en la docencia, cuando la impartió a alumnos con discapacidad, para encontrar en primer lugar la “falta de formación previa del profesor” (Gráfico 6.1).

También se ha entrevistado a profesores que tienen una visión rigurosa sobre lo que es y supone la educación inclusiva; son una minoría entre los profesores encuestados, y la mayoría tienen más de cincuenta años. Excepto uno de ellos, los demás pertenecen a centros escolares urbanos que han trabajado pedagógicamente en proyectos que, cuando surgieron, fueron renovadores, y que en la actualidad, continúan innovando y aprendiendo en el ámbito de la inclusividad.

6.1. LA INFORMACIÓN

La programación escolar requiere tiempo suficiente para poder diseñarla en función de los contenidos académicos, de los perfiles del alumnado y de los recursos pedagógicos disponibles. Resulta muy difícil adaptar el currículo a una clase de la que se desconoce las características psicosociales de sus componentes. Sin embargo, una proporción importante de profesores empieza a conocer al alumnado con el desarrollo del curso. No existe un protocolo eficiente y generalizado que,

previamente, y al inicio del curso, permita disponer al profesorado de una información rigurosa sobre cada uno de los alumnos y no exclusivamente sobre unos pocos a los que hay que adaptarse. Desde esta perspectiva, los informes previos restringidos a ciertos alumnos pueden convertirse en etiquetas que asignen a los individuos, o se espere de ellos, un comportamiento específico. Los valores de los profesores y las estrategias formativas que desarrollan los centros escolares son fundamentales para que de los informes no se infieran actitudes *estigmatizantes*.

Los profesores deben poseer conocimientos pedagógicos para tratar, desde una perspectiva inclusiva, todos los perfiles que presenta su alumnado. Aunque tienen acceso a los informes de sus alumnos con discapacidad, sin embargo, no siempre les llega en los plazos adecuados para poder planificar su docencia eficientemente. Del conjunto de profesores entrevistados que han impartido clases a alumnos con discapacidad, el centro escolar informó antes de comenzar el curso al 58% de ellos. Lo que significa que el 42% restante ha planificado el curso sin información previa de sus estudiantes (aunque también puede ocurrir que algunos de estos alumnos se incorporen una vez que se ha iniciado el curso).

6.2. LA COORDINACIÓN DE LOS PROFESORES Y EL PROYECTO INCLUSIVO

Entre los profesores encuestados, el 51% afirman que se coordinan con otros profesores *para mejorar la docencia de alumnos con discapacidad*, sin que sepamos con exactitud que entienden los entrevistados por mejorar la docencia y cuál es su alcance. Esto supone que casi la mitad de los profesores encuestados no se coordinen formalmente con sus compañeros, lo que genera una situación delicada si se tiene en consideración que hay una correlación entre el hecho de que los profesores se coordinen y la existencia de un proyecto educativo inclusivo (Tabla 6.1).

Casi la totalidad de los profesores que afirman que en su centro se coordinan institucionalmente, están dotados de un proyecto educativo para atender a los alumnos con discapacidad; en el extremo opuesto se encuentran los profesores que manifiestan que en su centro no hay ninguna coordinación, en los que solo el 13%

de ellos dicen poseer un proyecto de inclusión. En unos casos surgirá un proyecto de inclusión porque los profesores se coordinan y, en otros, se coordinan porque es una exigencia metodológica de cualquier proyecto inclusivo. Coordinación y proyecto inclusivo son dos factores a reforzar en la formación del profesorado.

Tabla 6.1: Profesores que manifiestan que su centro posee un proyecto educativo para atender las necesidades de alumnos con discapacidad según el tipo de coordinación

No hay ninguna coordinación	Sí, informalmente	Sí, institucionalmente
13%	45%	90%

Fuente: Elaboración propia 2013

Los profesores que desarrollan su actividad docente en centros en los que existe una coordinación institucional también son quienes muestran mayor disconformidad con las siguientes hipótesis respecto a la presencia en las aulas de alumnos con discapacidad:

- *Se ralentiza el ritmo de aprendizaje del resto de la clase.* (65% en disconformidad)
- *La mayoría de los alumnos con discapacidad no consiguen cumplir los objetivos propuestos* (69% en disconformidad²³).
- *Se reducen los objetivos de aprendizaje para todos los alumnos* (92% en disconformidad). (Anexo I: Tablas 64, 65, 66, 67 y 68).

Otra de las cuestiones importantes en la educación inclusiva es la participación de personal especializado en diferentes áreas, singularmente en la de psicopedagogía. Sin conocer las características que tiene el personal de apoyo al que se refiere cada uno de los profesores que ha respondido a la encuesta, sí que se observa que, cuanto mayor y menos difusa es la coordinación entre los profesores de los centros escolares, más son los profesores que manifiestan que sus centros cuentan con personal especializado para realizar tareas de apoyo.

²³ En el capítulo IV se han definido los conceptos *Conforme* como la suma de respuestas “de acuerdo” y “muy de acuerdo” y *Disconforme* como la suma de respuestas “en desacuerdo” y “muy en desacuerdo” que aparecen como opciones de respuestas en las preguntas once y doce del cuestionario (anexo I).

En conclusión: Lo determinante es la coordinación y el proyecto, pero para ello el profesorado debe conocer y compartir los valores inclusivos desde los que deben gestionarse los proyectos educativos de los centros escolares. En los proyectos inclusivos participan equipos multidisciplinares, en los que todos se complementan y se apoyan mutuamente: La ausencia de personal de apoyo, la falta de un modelo de informe estandarizado, la carencia de coordinación entre los profesores y la inexistencia de una política específica en la que se considere a los alumnos con discapacidad, son factores correlacionados por la frecuencia con la que coinciden en los centros educativos. También ocurre que los centros con mayor tendencia a derivar a los alumnos con discapacidad, son aquellos en los que el personal de apoyo es insuficiente o inexistente (Anexo I: Tablas 69, 70 y 71)

6.3. LA ADAPTACIÓN DEL PROFESORADO

Tal y como responden los profesores a las preguntas del cuestionario relativas a su adaptación al alumnado, en un principio aparecen unos resultados altamente inclusivos: el 92% del profesorado opina que *ha de adaptarse a las necesidades de todos los estudiantes*. Sin embargo, en una segunda pregunta, el 58% responde que *ha de adaptarse en algunos casos, dependiendo de las necesidades del alumno* (Tabla 6.2)

La diferencia entre estas opiniones divergentes quizás sea lo que mejor ilustra esa dualidad entre el valor (ético) y la práctica cotidiana. La primera proposición (adaptarse a todos los alumnos) puede ser una aspiración, la segunda (adaptarse en algunos casos), es como se realiza ese deseo. Para que la aspiración se transforme en una realidad, es necesario superar los déficits cognitivos que el propio profesorado asume poseer acerca de la educación inclusiva, especialmente en lo que se refiere a valores, procedimiento y métodos. Pero sobre todo a valores, porque precisamente son los profesores que han impartido docencia a alumnos con discapacidad los más renuentes a considerar la experiencia beneficiosa para ellos (si los profesores no han impartido docencia a alumnos con discapacidad, el 59% de ellos estiman que les va a beneficiar; pero entre los que sí han tenido la experiencia, esta cifra se reduce al 49%). Esta relación se reproduce cuando se pregunta a los profesores si la presencia de alumnos con discapacidad dificulta su actividad docente (responden afirmativamente el 20% de los que no han impartido docencia

y el 29% de los que sí la han impartido). Podría decirse que los que no tienen experiencia con alumnos con discapacidad son los que poseen una visión más optimista o menos problemática del proceso inclusivo. (Anexo I: Tabla 72).

Tabla 6.2: Estrategia del profesorado ante la presencia en el aula de alumnos con discapacidad

Proposición	Conforme	Disconforme
El profesorado ha de adaptarse a las necesidades de todos sus estudiantes	92%	8%
El profesorado ha de adaptarse en algunos casos, dependiendo de las necesidades del alumno	58%	42%
El profesorado debe impartir su docencia siempre de la misma forma, independientemente de los alumnos con los que cuente	1%	99%

Fuente: Elaboración propia 2013

Esta relación cambia radicalmente cuando se considera la variable *formación*. Los profesores que han recibido formación específica para impartir docencia a alumnos con discapacidad consideran, en mayor proporción (59%) que los profesores que no tienen formación específica (47%), que la experiencia con estos alumnos es beneficiosa (Anexo I: Tablas 73). Si remitimos la información exclusivamente a los profesores que han tenido experiencia con alumnos con discapacidad y la cruzamos con la variable formación, se incrementan las diferencias que existen entre los profesores que tienen formación específica y los que no la tienen (Tabla 6.3).

Tabla 6.3: *Cómo afecta o afectaría la incorporación de alumnos y alumnas con discapacidad a la actividad docente de los profesores.*
 (Información referida únicamente a profesores que han impartido docencia a alumnos con discapacidad)

Tipo de dificultad	Formación específica para la docencia a alumnos con discapacidad	
	Con formación	Sin formación
Dificulta mi actividad docente durante el curso	19%	36%
No afecta a mi docencia	23%	21%
Tiene un efecto beneficioso	58%	43%

Fuente: *Elaboración propia 2013*

La formación del profesorado es un elemento determinante en la percepción que tiene sobre su docencia con alumnos con discapacidad.

7

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (1999) "Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes. Algunos retos y oportunidades." En Verdugo, M. A y Jordán de Urrés, F. B., *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, Salamanca: Amarú.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improvising schools, developing inclusion*, Londres: Routledge.
- Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworh, G.; West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes*, Madrid: Narcea.
- Andrés Rodrigo, M. D y Sarto Martín, M. P. (2009). "Escuela inclusiva: valores, acogida y convivencia" en Sarto Martín, M. P. y Venegas Renauld, M. E. *Aspectos clave de la educación inclusiva*, Publicaciones del INICO: Salamanca.
- Antúnez, S. (1999). "El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares". *Educación*, 24, 89-110. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24p89.pdf> (Consultado el 21/11/12).
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*, Costa Rica: EUNED.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusive: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Universidad Autónoma de Madrid.
- Bortolozzi, M. (2012). "Trastorno generalizado del desarrollo", *psicopedagogía.com*. Disponible en <http://www.psicopedagogia.com/trastorno-generalizado-del-desarrollo>. (Consultado el 1/2/2013).
- Blanco, R. (2006). "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy". *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre*

calidad y cambio en educación, 4(3). Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55140302.pdf>. (consultado el 1/03/2013).

Casanova Rodríguez, M. A. (1998). "La organización escolar al servicio de la integración". *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 50-54.

Castells, M. (1999) *La era de la información*, Madrid: Alianza.

Coiduras, J. L. (2008). "Competencias y necesidades formativas del maestro de apoyo a la inclusión de los alumnos con discapacidad visual: una aproximación desde la voz de los profesionales. *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 53, 25-37. Disponible en <http://www.once.es/appdocumentos/once/prod/INTEGRACION%2053.pdf>. (Consultado el 14/02/2013).

Duk, C. (2003) *Educación en la diversidad*, Organización de los Estados Americanos. Disponible en: http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar_diversidad.pdf. (Consultado el 11/03/2013).

Echeita Sarrionandia, G. (2004). "¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos". *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 2(2). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55120204.pdf>. (Consultado el 16/6/2012).

Echeita Sarrionandia, G. (2008). "Inclusión y exclusión educativa: voz y quebranto". *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 6(2). Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>. (Consultado el 12/6/2012)

Echeita Sarrionandia, G. (2009). "Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado."

En Giné, C. (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, Barcelona: Horsori.

Forteza, D. y Sureda, J. (2012). "Sobre la ratio de alumnos por aula". *Dossier de Actualidad, Departamento de Pedagogía Aplicada y psicología de la Educación, Universidad de Illes Balears*, 1. Disponible en: <http://pape.uib.es/sites/default/files/files/dossier%20actualidad%20ES.pdf>. (consultado el 7/2/2013).

García Hoz, V. (1985). *Principios de pedagogía sistémica*, Madrid: Rialp.

Giddens, A. (2007). *Sociología*, Madrid: Alianza Editorial.

Gonzalez-Gil, F. (2009). "Formación del profesorado y ayudas" en Sarto Martín, M. P. y Venegas Renauld, M. E. *Aspectos clave de la educación inclusiva*, Publicaciones del INICO: Salamanca.

IRIS (2006). *Estrategias y prácticas en las aulas inclusivas, Improvement Through Research in the Inclusive School*. Disponible en: http://www.irisproject.eu/teachersweb/ES/docs/TT_Estrategias_y_Practicas_en_Las_Aulas_Inclusivas_WD_ES.pdf. (Consultado el 5/03/2013).

MEC (2009). *Educación Inclusiva. Iguales en la Diversidad*. Disponible en: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/glosario.htm>. (Consultado el 13/01/2013).

Parrilla Latas, A. (2002) "Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva". *Revista de Educación*, 327, 11-29.

Parrilla Latas, A. (1992) *El profesor ante la integración escolar: investigación y formación*, Buenos Aires: Cincel.

Porter, G. L. (1997). "Critical elements for inclusive schools". En Pijl, S.J; Meijer, C. J. W. y Hegerty, S. *Critical Elements for Inclusive Schools*, Londres: Routledge.

Pujolas i Maset, P. (2006). "Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo". *A tu Salud*, núm. 55-56, 20-27. Disponible en: http://www.unizar.es/cce/atencion_diversidad/ap%20cooper.pdf. (Consultado el 5/3/2013).

Riddell, S. (1998). "Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político cambiante" en Barton, L (1998). *Discapacidad y Sociedad*, Madrid: Morata.

Ruiz Rodríguez, E. (2003) "Adaptaciones curriculares individuales para los alumnos con síndrome de Down". *Revista Síndrome de Down*, 20(1). Disponible en <http://www.downcantabria.com/articuloE8.htm>. (Consultado el 10/03/2013)

Sánchez Palomino, A. (2007) "Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales". *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 21(2/3), 149-181.

Schalock, R. L. (1999). "Hacia una nueva concepción de la discapacidad". *III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad: Universidad de Salamanca*, España. Disponible en <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf6.pdf>. (Consultado el 5/2/2013).

Tellez Gallego, M. I. (2010). "Detección temprana de alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo". *Innovación y experiencias educativas*, 26. Disponible en http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/M_ISABEL_TELLEZ_1.pdf. (Consultado el 10/02/2013).

Thomas, G., Walker, D. y Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*, Londres: Routledge.

Tönnies, F. (1947). *Comunidad y Sociedad*, Buenos Aires: Losada.

Venegas Renauld, M. E. (2009). "Un acercamiento al liderazgo en la educación inclusiva" en Sarto Martín, M. P. y Venegas Renauld, M. E. *Aspectos clave de la educación inclusiva*, Publicaciones del INICO: Salamanca.

Wehmeyer, M. L. (2009). "Autoderminación y la tercera generación de prácticas de inclusión". *Revista de Educación*, 349, 45-67. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_03.pdf. (Consultado el 20/03/2013).

Yadarola, E. (2006). "Una mirada desde y hacia la educación inclusiva". *Boletín Electrónico de IntegraRed*. Disponible en: http://www.integrared.org.ar/links_internos/06/notas/04/index.asp. (Consultado el 2/2/2013).

ANEXO I

TABLAS

Capítulo I: Metodología y perfil de los docentes

Tabla. 1 Distribución de la muestra por sexo

Hombres	36%
Mujeres	64%

Tabla. 2 Distribución de la muestra por ámbito según sexo.

Ámbito	Desagregación según sexo	
	Hombre	Mujer
Rural	43%	57%
Urbano	35%	65%

Lectura de datos horizontal

Tabla. 3 Distribución de la muestra por grupos de edades.

Grupos de edades	Porcentajes
Menores de 36 años	14%
Mayores de 35 y menores de 46 años	35%
Mayores de 45 y menores de 56 años	36%
Mayores de 55 años	15%

Lectura de datos vertical

Tabla. 4 Promedios de edad y del tiempo en el proceso educativo del profesorado según diversas categorías.

Categorías	Promedio edad	Tiempo en el proceso educativo
Total	45,5	18,4
Hombre	46,7	18,5
Mujer	44,8	18,4
Centro educativo rural	44,4	17,3
Centro educativo urbano	45,6	18,6
Asignatura instrumental	45,5	18,4
Asignatura no instrumental	45,5	18,4

Tabla. 5 Promedios de edad y del tiempo en el proceso educativo del profesorado según tipo de centro.

Tipo de centro educativo	Promedio edad	Tiempo en el proceso educativo
Concertado	43,5	18,4
Privado	46,7	16,2
Público	46,7	19,8

Tabla. 6 Distribución de los profesores encuestados según estudios terminados.

Estudios terminados	Porcentaje
Diplomado/a	15%
Licenciado/a	69%
Postgrado y/o máster	11%
Doctorado/a	6%

Lectura de datos vertical

Capítulo II: Formación y experiencia previa de los docentes

Tabla. 7 ¿Ha tenido o tiene estudiantes con discapacidad? (Total y según ámbito)

Docencia a estudiantes con discapacidad	Total	Ámbito centros educativos	
		Rural	Urbano
No he impartido docencia a estudiantes con discapacidad	22%	23%	22%
Sí, me informaron antes de comenzar el curso	45%	49%	44%
Sí, tuve conocimiento al comenzar el curso	29%	26%	30%
Sí, tuve conocimiento cuando ya había transcurrido una parte del curso	4%	2%	4%

Lectura de datos vertical

Tabla. 8 ¿Ha tenido o tiene estudiantes con discapacidad? (Total y según tipo de centro)

Estudiantes con discapacidad	Tipo de centro educativo		
	Concertado	Privado	Público
No he impartido docencia a estudiantes con discapacidad	29%	50%	14%
Sí, me informaron antes de comenzar el curso	49%	35%	43%
Sí, tuve conocimiento al comenzar el curso	19%	15%	38%
Sí, tuve conocimiento cuando ya había transcurrido una parte del curso	2%	0%	5%

Lectura de datos vertical

Tabla. 9 Profesores según hayan recibido o no formación específica

Sí han recibido formación específica	36%
No han recibido formación específica	64%

Tabla. 10 Profesores que no han impartido docencia a alumnos con discapacidad según hayan recibido o no formación específica

Sí han recibido formación específica	79%
No han recibido formación específica	21%

Tabla. 11 Profesores que han recibido formación específica o han impartido docencia a alumnos con discapacidad según asignatura que imparten.

Asignatura	Formación específica del profesorado	
	Sí ha recibido	No ha recibido
Instrumental	31%	69%
No instrumental	38%	62%

Lectura de datos horizontal

Tabla. 12 Profesores que han recibido formación específica o han impartido docencia a alumnos con discapacidad según asignatura que imparten.

Asignatura	Docencia a alumnos con discapacidad	
	Sí ha impartido	No ha impartido
Instrumental	69%	31%
No instrumental	80%	20%

Lectura de datos horizontal

Tabla. 13 Origen de la financiación de la formación específica de los profesores según el tipo de centro en el que trabajan.

Tipo de centro educativo	Origen de la financiación		
	Organismo Público	Organismo privado	Organizado por el propio centro
Concertado	34%	38%	47%
Privado	50%	63%	38%
Público	80%	24%	27%

La información de la tabla se lee horizontalmente. El total suma más de 100% porque un mismo profesor puede haber realizado más de un curso.

Tabla. 14 Origen de la financiación de la formación específica de los profesores según el ámbito del centro educativo.

Origen de la financiación	Ámbito centros educativos	
	Rural	Urbano
Organismo Público	67%	60%
Organismo privado	33%	32%
Organizado por el propio centro	22%	38%

La información de la tabla se lee horizontalmente. El total suma más de 100% porque un mismo profesor puede haber realizado más de un curso.

Tabla. 15 Origen de la iniciativa de la formación específica de los profesores según el ámbito del centro educativo.

Iniciativa	Ámbito centros educativos	
	Rural	Urbano
Del profesor	44%	53%
Del centro	50%	44%
Otro	44%	21%

La información de la tabla se lee verticalmente. El total suma más de 100% porque un mismo profesor puede haber realizado más de un curso.

Tabla. 16 Origen de la iniciativa de la formación específica de los profesores según el tipo de centro en el que trabajan.

Iniciativa	Tipo de centro educativo		
	Concertado	Privado	Público
Del profesor	50%	25%	57%
Del centro	50%	75%	37%
Otro	16%	25%	31%

La información de la tabla se lee verticalmente. El total suma más de 100% porque un mismo profesor puede haber realizado más de un curso.

Capítulo III: Recursos educativos en la enseñanza a alumnos con discapacidad

Tabla. 17 Momento en el que informan al profesor de la presencia de alumnos con discapacidad en el aula.

Me informaron al comenzar el curso	37%
Me informaron antes de comenzar el curso	58%
Me informaron cuando ya había transcurrido una parte del curso	5%

Tabla. 18 Momento en el que informan al profesor de la presencia de alumnos con discapacidad en el aula según el tipo de centro.

Información sobre alumnado	Tipo de centro educativo		
	Concertado	Privado	Público
Me informaron al comenzar el curso	70%	70%	50%
Me informaron antes de comenzar el curso	27%	30%	44%
Me informaron cuando ya había transcurrido una parte del curso	3%	0%	6%

Lectura de datos vertical

Tabla. 19 Momento en el que informan al profesor de la presencia de alumnos con discapacidad en el aula según procedencia del informe.

Procedencia del informe	Me informaron al comenzar el curso	Me informaron antes de comenzar el curso	Me informaron cuando ya había transcurrido una parte del curso
Del personal especializado del centro educativo	63%	59%	33%
De otros profesores del centro	20%	27%	78%
El diagnóstico lo realizó el propio docente	9%	15%	22%
De la familia del estudiante	37%	19%	11%
De otros estudiantes	1%	0%	11%

La información de la tabla se lee verticalmente. El total suma más de 100% porque la pregunta admitía más de una respuesta

Tabla. 20 Procedencia del informe según el ámbito del centro educativo.

Procedencia del informe	Ámbito del centro educativo	
	Rural	Urbano
Del centro educativo al que pertenecía el estudiante en el curso anterior	46%	37%
Del personal especializado del centro educativo	59%	60%
De otros profesores del centro	17%	27%
El diagnóstico lo realizó el propio docente	12%	12%
De la familia del estudiante	27%	29%
De otros estudiantes	0%	1%

La información de la tabla se lee verticalmente. El total suma más de 100% porque la pregunta admitía más de una respuesta

Tabla. 21 Procedencia del informe según tipo de centro educativo.

Procedencia del informe	Tipo de centro educativo		
	Concertado	Privado	Público
Del centro educativo al que pertenecía el estudiante en el curso anterior	35%	20%	42%
Del personal especializado del centro educativo	50%	50%	66%
De otros profesores del centro	20%	40%	27%
El diagnóstico lo realizó el propio docente	11%	30%	11%
De la familia del estudiante	48%	70%	14%
De otros estudiantes	2%	0%	1%

La información de la tabla se lee verticalmente. El total suma más de 100% porque la pregunta admitía más de una respuesta

Tabla. 22 Recursos que ayudarían a la mejora de la docencia orientada a alumnos con discapacidad.

Tipo de recurso	Profesores
Ninguno	1%
Apoyo a la docencia	95%
Herramientas tecnológicas	53%

El total suma más de 100% porque la pregunta admitía más de una respuesta

Tabla. 23 Recursos que ayudarían a la mejora de la docencia orientada a alumnos con discapacidad según tipo de coordinación.

Tipo de recurso	Tipo de coordinación		
	No hay ninguna coordinación	Sí, informalmente	Sí, institucionalmente
Ninguno	0%	0%	2%
Apoyo a la docencia	100%	92%	96%
Herramientas tecnológicas	58%	55%	51%

El total suma más de 100% porque la pregunta admitía más de una respuesta

Tabla. 24 Tipo de coordinación con otros profesores del centro para mejorar la docencia a alumnos con discapacidad según el ámbito del centro educativo.

Tipo de coordinación	Ámbito del centro educativo	
	Rural	Urbano
No hay ninguna coordinación	11%	9%
Sí, informalmente	30%	42%
Sí, institucionalmente	58%	49%

Lectura de datos vertical

Tabla. 25 Tipo de coordinación con otros profesores del centro para mejorar la docencia a alumnos con discapacidad según tipo de asignatura.

Tipo de coordinación	Tipo de asignatura	
	Instrumental	No Instrumental
No hay ninguna coordinación	5%	11%
Sí, informalmente	36%	41%
Sí, institucionalmente	59%	48%

Lectura de datos vertical

Tabla. 26 Modo de actuar en los centros educativos con los alumnos con discapacidad según el tipo de coordinación que manifiestan los profesores.

Política del centro educativo hacia los alumnos con discapacidad	Tipo de coordinación		
	No hay ninguna coordinación	Sí, informalmente	Sí, institucionalmente
En el centro no ha habido ni hay actualmente alumnos con discapacidad	38%	6%	1%
No tiene establecida ninguna política específica y delega las decisiones correspondientes en cada profesor	50%	45%	7%
Posee un proyecto educativo para atender las necesidades de estudiantes con discapacidad	13%	45%	90%
Prefiere derivarlos a centros especializados	0%	3%	2%

Lectura de datos vertical

Tabla. 27 Disponibilidad en los centros educativos de personal especializado de apoyo según el tipo de coordinación que manifiestan los profesores.

El centro cuenta con personal de apoyo	Tipo de coordinación		
	No hay ninguna coordinación	Sí, informalmente	Sí, institucionalmente
Lo desconoce	8%	3%	2%
No	67%	36%	13%
Sí, y son insuficientes	21%	41%	57%
Sí, y son suficientes	4%	19%	28%

Lectura de datos vertical

Tabla. 28 Disponibilidad en los centros educativos de personal especializado de apoyo según el ámbito del centro educativo.

El centro cuenta con personal de apoyo	Ámbito del centro educativo	
	Rural	Urbano
Lo desconoce	4%	3%
No	32%	26%
Sí, y son insuficientes	42%	49%
Sí, y son suficientes	23%	22%

Lectura de datos vertical

Tabla. 29 Disponibilidad en los centros educativos de personal especializado de apoyo según el tipo de centro educativo.

El centro cuenta con personal de apoyo	Tipo de centro educativo		
	Concertado	Privado	Público
Lo desconoce	3%	5%	3%
No	32%	50%	21%
Sí, y son insuficientes	44%	15%	54%
Sí, y son suficientes	20%	30%	22%

Lectura de datos vertical

Tabla. 30 Adaptación de los centros educativos y disponibilidad de recursos suficientes para que cualquier estudiante lo pueda utilizarlos según el ámbito del centro educativo.

Adaptación de los centros educativo	Ámbito del centro educativo	
	Rural	Urbano
Lo desconoce	9%	9%
No, aunque no ha impedido que pueda matricularse cualquier estudiante*	58%	49%
No. En algunos casos ha impedido la matriculación de alumnos con discapacidad	0%	3%
Sí	32%	39%

* Las barreras arquitectónicas o la falta de equipamiento o la carencia de recursos humanos se han superado con la colaboración de los profesores, o con la de otros alumnos o con la de sus familiares.
Lectura de datos vertical

Tabla. 31 Adaptación de los centros educativos y disponibilidad de recursos suficientes para que cualquier estudiante lo pueda utilizarlos según el tipo de centro educativo.

Adaptación de los centros educativo	Tipo de centro educativo		
	Concertado	Privado	Público
Lo desconoce	9%	20%	8%
No, aunque no ha impedido que pueda matricularse cualquier estudiante*	59%	25%	50%
No. En algunos casos ha impedido la matriculación de alumnos con discapacidad	2%	5%	2%
Sí	30%	50%	40%

* Las barreras arquitectónicas o la falta de equipamiento o la carencia de recursos humanos se han superado con la colaboración de los profesores, o con la de otros alumnos o con la de sus familiares.
Lectura de datos vertical

Tabla. 32 Disponibilidad en los centros educativos de herramientas tecnológicas específicas para impartir docencia a estudiantes con discapacidad según ámbito del centro educativo.

Herramientas tecnológicas	Ámbito del centro educativo	
	Rural	Urbano
No tienen	68%	64%
Sí Tienen	32%	36%

Lectura de datos vertical

Tabla. 33 Disponibilidad en los centros educativos de herramientas tecnológicas específicas para impartir docencia a estudiantes con discapacidad según el tipo de centro educativo.

Herramientas tecnológicas	Tipo de centro educativo		
	Concertado	Privado	Público
No tienen	69%	70%	61%
Sí Tienen	31%	30%	39%

Lectura de datos vertical

Tabla. 34 Disponibilidad en los centros educativos de herramientas tecnológicas específicas para impartir docencia a estudiantes con discapacidad según que en el centro hay o haya habido alumnos con discapacidad.

Alumnos con discapacidad	Herramientas tecnológicas	
	No tienen	Sí Tienen
En el centro no ha habido ni hay actualmente alumnos con discapacidad	94%	6%
En el centro sí ha habido o hay actualmente alumnos con discapacidad	63%	37%

Lectura de datos horizontal

Tabla. 35 Disponibilidad en los centros educativos de herramientas tecnológicas específicas para impartir docencia a estudiantes con discapacidad según ámbito del centro educativo.

Herramientas tecnológicas	Ámbito del centro educativo	
	Rural	Urbano
Ordenadores en aula	30%	30%
Pizarras digitales	28%	28%
Software específico	0%	14%

Lectura de datos por celda. Ejemplo: el 30% de los profesores del ámbito rural manifiestan que en su centro hay ordenadores en aula.

Tabla. 36 Disponibilidad en los centros educativos de herramientas tecnológicas específicas para impartir docencia a estudiantes con discapacidad según tipo de centro educativo.

Herramientas tecnológicas	Tipo de centro educativo		
	Concertado	Privado	Público
Ordenadores en aula	26%	20%	34%
Pizarras digitales	25%	30%	30%
Software específico	14%	0%	11%

Lectura de datos por celda. Ejemplo: el 26% de los profesores de centros concertados manifiestan que en su centro hay ordenadores en aula)

Tabla. 37 Grado de satisfacción del profesorado con las herramientas tecnológicas específicas para impartir docencia a estudiantes con discapacidad según total y ámbito de centro educativo.

Grado de satisfacción	Total	Ámbito del centro educativo	
		Rural	Urbano
No, el centro no dispone de las herramientas tecnológicas suficientes para impartir docencia a alumnos con discapacidad.	13%	12%	13%
Sí, aunque las herramientas tecnológicas no están disponibles al comienzo del curso	13%	18%	11%
Sí, el centro dispone de las herramientas tecnológicas necesarios	75%	71%	76%

Lectura de datos vertical

Tabla. 38 Grado de satisfacción del profesorado con las herramientas tecnológicas específicas para impartir docencia a estudiantes con discapacidad según tipo de centro educativo.

Grado de satisfacción	Tipo de centro educativo		
	Concertado	Privado	Público
No, el centro no dispone de las herramientas tecnológicas suficientes para impartir docencia a alumnos con discapacidad.	7%	0%	17%
Sí, aunque las herramientas tecnológicas no están disponibles al comienzo del curso	10%	0%	15%
Sí, el centro dispone de las herramientas tecnológicas necesarios	83%	100%	68%

Lectura de datos vertical

Capítulo IV: Inclusión de los alumnos con discapacidad

Tabla 39. Grado de acuerdo o desacuerdo de los profesores sobre los efectos que causa la presencia en las aulas de alumnos con discapacidad según el ámbito de los centros educativos

Efectos sobre el alumnado	Ámbito	Grado de conformidad			
		De acuerdo	En desacuerdo	Muy de acuerdo	Muy en desacuerdo
Se ralentiza el ritmo de aprendizaje	Rural	32%	53%	2%	13%
	Urbano	36%	48%	6%	10%
La Mayoría alumnos con discapacidad no consiguen objetivos propuestos	Rural	25%	57%	0%	19%
	Urbano	31%	55%	6%	8%
Se reducen objetivos de aprendizaje para todos los alumnos	Rural	6%	51%	0%	43%
	Urbano	9%	64%	2%	25%
Se reducen objetivos de aprendizaje sólo para alumnos con discapacidad	Rural	43%	43%	2%	11%
	Urbano	42%	44%	7%	7%
No hay diferencia con la docencia a otros grupos	Rural	42%	45%	2%	11%
	Urbano	29%	51%	2%	18%

Lectura de datos horizontal

Tabla 40. Grado de acuerdo o desacuerdo de los profesores sobre los efectos que causa la presencia en las aulas de alumnos con discapacidad según la formación específica recibida

Efectos sobre el alumnado	Grado de conformidad				
	Con formación	De acuerdo	En desacuerdo	Muy de acuerdo	Muy en desacuerdo
Se ralentiza el ritmo de aprendizaje	No	36%	47%	8%	9%
	Si	34%	52%	1%	13%
La mayoría alumnos con discapacidad no consiguen objetivos propuestos	No	32%	54%	5%	9%
	Si	26%	57%	4%	12%
Se reducen objetivos de aprendizaje para todos los alumnos	No	9%	63%	2%	26%
	Si	8%	59%	0%	33%
Se reducen objetivos de aprendizaje sólo para alumnos con discapacidad	No	43%	45%	6%	7%
	Si	42%	43%	7%	9%
No hay diferencia con la docencia a otros grupos	No	28%	54%	1%	17%
	Si	38%	43%	2%	16%

Lectura de datos horizontal

Tabla 41. Grado de acuerdo o desacuerdo de los profesores sobre los efectos que causa la presencia en las aulas de alumnos con discapacidad según la edad.

Efectos sobre el alumnado	Edad	Grado de conformidad			
		De acuerdo	En desacuerdo	Muy de acuerdo	Muy en desacuerdo
Se ralentiza el ritmo de aprendizaje	>=25 Y <=35	40%	40%	6%	14%
	>=36 Y <=45	33%	49%	5%	14%
	>=46 Y <=55	35%	51%	4%	10%
	>55	37%	53%	8%	3%
La Mayoría alumnos con discapacidad no consiguen objetivos propuestos	>=25 Y <=35	23%	63%	6%	9%
	>=36 Y <=45	30%	53%	5%	13%
	>=46 Y <=55	38%	49%	2%	10%
	>55	18%	66%	11%	5%
Se reducen objetivos de aprendizaje para todos los alumnos	>=25 Y <=35	9%	54%	3%	34%
	>=36 Y <=45	8%	57%	0%	35%
	>=46 Y <=55	10%	63%	2%	25%
	>55	5%	76%	0%	18%
Se reducen objetivos de aprendizaje sólo para alumnos con discapacidad	>=25 Y <=35	43%	43%	0%	14%
	>=36 Y <=45	39%	49%	8%	5%
	>=46 Y <=55	47%	38%	6%	9%
	>55	39%	47%	8%	5%
No hay diferencia con la docencia a otros grupos	>=25 Y <=35	14%	60%	0%	26%
	>=36 Y <=45	31%	56%	2%	11%
	>=46 Y <=55	33%	48%	1%	18%
	>55	47%	32%	3%	18%

Lectura de datos horizontal

Tabla 42. Grado de acuerdo o desacuerdo de los profesores sobre los efectos que causa la presencia en las aulas de alumnos con discapacidad según el tipo de centro.

Efectos sobre el alumnado	Tipo de centro	Grado de conformidad			
		De acuerdo	En desacuerdo	Muy de acuerdo	Muy en desacuerdo
Se ralentiza el ritmo de aprendizaje	Concertado	29%	55%	4%	12%
	Privado	60%	35%	0%	5%
	Público	36%	47%	7%	11%
La Mayoría alumnos con discapacidad no consiguen objetivos propuestos	Concertado	28%	57%	3%	12%
	Privado	10%	75%	0%	15%
Se reducen objetivos de aprendizaje para todos los alumnos	Concertado	9%	63%	0%	28%
	Privado	5%	80%	0%	15%
	Público	9%	58%	2%	31%
Se reducen objetivos de aprendizaje sólo para alumnos con discapacidad	Concertado	41%	47%	5%	6%
	Privado	35%	55%	0%	10%
	Público	45%	40%	7%	8%
No hay diferencia con la docencia a otros grupos	Concertado	34%	51%	1%	14%
	Privado	35%	55%	5%	5%
	Público	29%	49%	1%	20%

Lectura de datos horizontal

Tabla 43. Grado de acuerdo o desacuerdo de los profesores sobre los efectos que causa la presencia en las aulas de alumnos con discapacidad según la asignatura impartida.

Efectos sobre el alumnado	Asignatura	Grado de conformidad			
		De acuerdo	En desacuerdo	Muy de acuerdo	Muy en desacuerdo
Se ralentiza el ritmo de aprendizaje	Instrumental	40%	47%	2%	12%
	No Instrumental	34%	49%	6%	10%
La Mayoría alumnos con discapacidad no consiguen objetivos propuestos	Instrumental	38%	53%	0%	9%
	No Instrumental	28%	56%	6%	10%
Se reducen objetivos de aprendizaje para todos los alumnos	Instrumental	7%	69%	0%	24%
	No instrumental	9%	59%	2%	30%
Se reducen objetivos de aprendizaje sólo para alumnos con discapacidad	Instrumental	55%	43%	0%	2%
	No instrumental	39%	44%	8%	9%
No hay diferencia con la docencia a otros grupos	Instrumental	29%	59%	0%	12%
	No instrumental	32%	47%	2%	18%

Lectura de datos horizontal

Tabla 44. Grado de acuerdo o desacuerdo de los profesores sobre los efectos que causa la presencia en las aulas de alumnos con discapacidad según la formación específica recibida

Efectos sobre el profesorado	Con formación	Grado de conformidad			
		De acuerdo	En desacuerdo	Muy de acuerdo	Muy en desacuerdo
El profesorado ha de adaptarse a las necesidades de todos sus estudiantes	No	49%	11%	40%	0%
	Sí	41%	3%	56%	0%
El profesorado ha de adaptarse en algunos casos, dependiendo de las necesidades del alumno	No	46%	31%	14%	8%
	Sí	41%	30%	14%	15%
El profesorado debe impartir su docencia siempre de la misma forma, independientemente de los alumnos con los que cuente	No	1%	36%	0%	64%
	Sí	1%	16%	0%	82%

Lectura de datos horizontal

Tabla 45. Grado de acuerdo o desacuerdo de los profesores sobre los efectos que causa la presencia en las aulas de alumnos con discapacidad según el ámbito

Efectos sobre el profesorado	Ámbito	Grado de conformidad			
		De acuerdo	En desacuerdo	Muy de acuerdo	Muy en desacuerdo
El profesorado ha de adaptarse a las necesidades de todos sus estudiantes	Rural	34%	11%	55%	0%
	Urbano	49%	7%	44%	0%
El profesorado ha de adaptarse en algunos casos, dependiendo de las necesidades del alumno	Rural	38%	34%	15%	13%
	Urbano	46%	30%	14%	10%
El profesorado debe impartir su docencia siempre de la misma forma, independientemente de los alumnos con los que cuente	Rural	2%	26%	0%	72%
	Urbano	1%	29%	0%	70%

Lectura de datos horizontal

Tabla 46. Grado de acuerdo o desacuerdo de los profesores sobre los efectos que causa la presencia en las aulas de alumnos con discapacidad según el tipo de centro.

Efectos sobre el profesorado	Tipo de centro	Grado de conformidad			
		De acuerdo	En desacuerdo	Muy de acuerdo	Muy en desacuerdo
El profesorado ha de adaptarse a las necesidades de todos sus estudiantes	Concertado	48%	4%	47%	0%
	Privado	40%	5%	55%	0%
	Público	45%	11%	44%	0%
El profesorado ha de adaptarse en algunos casos, dependiendo de las necesidades del alumno	Concertado	42%	33%	14%	11%
	Privado	40%	40%	10%	10%
	Público	46%	28%	15%	11%
El profesorado debe impartir su docencia siempre de la misma forma, independientemente de los alumnos con los que cuente	Concertado	0%	27%	0%	73%
	Privado	0%	25%	0%	75%
	Público	1%	31%	0%	68%

Lectura de datos horizontal

Tabla 47. Grado de acuerdo o desacuerdo de los profesores sobre los efectos que causa la presencia en las aulas de alumnos con discapacidad

Efectos sobre el profesorado	Grado de conformidad			
	De acuerdo	En desacuerdo	Muy de acuerdo	Muy en desacuerdo
El profesorado debe impartir su docencia siempre de la misma forma, independientemente de los alumnos con los que cuente	1%	29%	0%	70%

Lectura de datos horizontal

Tabla 48. Grado de acuerdo o desacuerdo de los profesores sobre los efectos que causa la presencia en las aulas de alumnos con discapacidad según el tipo de centro.

Efecto en la docencia	Tipo de centro educativo		
	Concertado	Privado	Público
Dificulta mi actividad docente durante el curso	14%	15%	37%
No afecta a mi docencia	27%	15%	19%
Tiene un efecto beneficioso	59%	70%	44%

Lectura de datos horizontal

Tabla 49. Grado de conformidad con el efecto que causa en la docencia la presencia de alumnos con discapacidad según el ámbito del centro.

Efecto en la docencia	Total	Ámbito centros educativos	
		Rural	Urbano
Dificulta mi actividad docente durante el curso	27%	15%	30%
No afecta a mi docencia	22%	28%	20%
Tiene un efecto beneficioso	52%	57%	50%

Lectura de datos vertical

Tabla 50. Grado de conformidad con el efecto que causa sobre el resto de los alumnos la presencia de alumnos con discapacidad según el ámbito del centro.

¿Considera que la presencia en el grupo de alumnos con discapacidad afecta al resto de los alumnos?	Total	Ámbito centros educativos	
		Rural	Urbano
El efecto es positivo	76%	87%	73%
No tiene ningún efecto	16%	13%	17%
Sí, de forma negativa	8%	0%	10%

Lectura de datos vertical

Tabla 51. Grado de conformidad con el efecto que causa sobre el resto de los alumnos la presencia de alumnos con discapacidad según el ámbito del centro

¿Considera que la presencia en el grupo de alumnos con discapacidad afecta al resto de los alumnos?	Tipo de centro		
	Concertado	Privado	Público
El efecto es positivo	83%	80%	71%
No tiene ningún efecto	15%	15%	18%
Sí, de forma negativa	2%	5%	12%

Lectura de datos vertical

Tabla 52. Grado de conformidad con el efecto que causa sobre el resto de los alumnos la presencia de alumnos con discapacidad según el tipo de asignatura.

¿Considera que la presencia en el grupo de alumnos con discapacidad afecta al resto de los alumnos?	Tipo de asignatura	
	Instrumental	No Instrumental
El efecto es positivo	83%	74%
No tiene ningún efecto	12%	18%
Sí, de forma negativa	5%	8%

Lectura de datos vertical

Tabla 53. Grado de conformidad con el efecto que causa sobre el resto de los alumnos la presencia de alumnos con discapacidad según la formación recibida.

¿Considera que la presencia en el grupo de alumnos con discapacidad afecta al resto de los alumnos?	Formación recibida	
	Han recibido formación	No han recibido
El efecto es positivo	81%	73%
No tiene ningún efecto	13%	18%
Sí, de forma negativa	5%	9%

Lectura de datos vertical

Tabla 54. Consideración sobre la ratio profesor/alumno cuando se cuenta con estudiantes con discapacidad según años de experiencia

¿Considera que el ratio profesor/alumno debe ser diferente cuando se cuenta con estudiantes con discapacidad?	Años de experiencia docente				
	<5	>=5 y <=10	>10 y <=20	>20 y <=35	>35
No	20%	3%	0%	0%	0%
Sí	47%	68%	71%	77%	86%
Sólo en algunos casos	33%	30%	29%	23%	14%

Lectura de datos vertical

Tabla 55. Consideración de la ratio profesor/alumno cuando se cuenta con estudiantes con discapacidad según el tipo de centro.

¿Considera que el ratio profesor/alumno debe ser diferente cuando se cuenta con estudiantes con discapacidad?	Tipo de centro		
	Concertado	Privado	Público
No	1%	10%	1%
Sí	61%	55%	82%
Sólo en algunos casos	38%	35%	18%

Lectura de datos vertical

Tabla 56. Consideración de la ratio profesor/alumno cuando se cuenta con estudiantes con discapacidad según el ámbito del centro.

¿Considera que la ratio profesor/alumno debe ser diferente cuando se cuenta con estudiantes con discapacidad?	Total	Ámbito centros educativos	
		Rural	Urbano
No	2%	4%	1%
Sí	72%	62%	75%
Sólo en algunos casos	26%	34%	24%

Lectura de datos vertical

Tabla 57. Opinión del docente sobre el centro al que deberían acudir los estudiantes con discapacidad según su experiencia con estudiantes con discapacidad.

En su opinión, los alumnos con discapacidad deberían:	Experiencia docente	
	Sin experiencia	Con experiencia
Ir a centros especializados	0%	4%
Participar en un currículo único para todos los alumnos	2%	3%
Recibir apoyos especializados en el mismo centro con un currículum	68%	62%
Recibir apoyos especializados en centros específicos con currículum	4%	7%
Recibir apoyos especializados en el mismo centro con el mismo currículum	27%	25%

Lectura de datos vertical

Tabla 58. Opinión del docente sobre el centro al que deberían acudir los estudiantes con discapacidad según la formación específica recibida.

En su opinión, los alumnos con discapacidad deberían:	Formación específica recibida	
	Sin formación	Con formación
Ir a centros especializados	3%	2%
Participar en un currículo único para todos los alumnos	1%	5%
Recibir apoyos especializados en el mismo centro con un currículum	62%	66%
Recibir apoyos especializados en centros específicos con currículum	6%	5%
Recibir apoyos especializados en el mismo centro con el mismo currículum	28%	21%

Lectura de datos vertical

Tabla 59. Opinión del docente sobre el centro al que deberían acudir los estudiantes con discapacidad según edad.

En su opinión, los alumnos con discapacidad deberían:	Edad de los docentes			
	>=25 Y <=35	>=36 Y <=45	>=46 Y <=55	>55
	Ir a centros especializados	6%	3%	2%
Participar en un currículo único para todos los alumnos	3%	3%	2%	0%
Recibir apoyos especializados en el mismo centro con un currículum	51%	60%	70%	66%
Recibir apoyos especializados en centros específicos con currículum	11%	5%	8%	0%
Recibir apoyos especializados en el mismo centro con el mismo currículum	29%	28%	18%	34%

Lectura de datos vertical

Tabla 60. Actuación del centro respecto a los estudiantes con discapacidad según el ámbito del centro.

En el caso de que su centro tenga o haya tenido estudiantes con discapacidad:	Total	Ámbito centros educativos	
		Rural	Urbano
En el centro no ha habido ni hay actualmente alumnos con discapacidades	6%	11%	5%
No tiene establecida ninguna política específica y delega las decisiones correspondientes en cada profesor	26%	21%	28%
Posee un proyecto educativo para atender las necesidades de estos estudiantes	65%	68%	64%
Prefiere derivarlos a centros especializados	2%	0%	3%

Lectura de datos vertical

Tabla 61. Actuación del centro respecto a los estudiantes con discapacidad según tipo de centro:

En el caso de que su centro tenga o haya tenido estudiantes con discapacidad:	Tipo de centro		
	Concertado	Privado	Público
En el centro no ha habido ni hay actualmente alumnos con discapacidades	56%	38%	6%
No tiene establecida ninguna política específica y delega las decisiones correspondientes en cada profesor	38%	9%	53%
Posee un proyecto educativo para atender las necesidades de estos estudiantes	34%	4%	62%
Prefiere derivarlos a centros especializados	67%	33%	0%

Lectura de datos vertical

Tabla 62. Actuación del centro respecto a los estudiantes con discapacidad según la formación recibida.

En el caso de que su centro tenga o haya tenido estudiantes con discapacidad	Formación específica recibida	
	Con formación	Sin formación
En el centro no ha habido ni hay actualmente alumnos con discapacidad	8%	4%
No tiene establecida ninguna política específica y delega las decisiones en cada profesor	33%	15%
Posee un proyecto educativo para atender las necesidades de estos estudiantes	57%	78%
Prefiere derivarlos a centros especializados	3%	2%

Lectura de datos vertical

Tabla 63. Actuación del centro respecto a los estudiantes con discapacidad según experiencia con estudiantes con discapacidad.

En el caso de que su centro tenga o haya tenido estudiantes con discapacidad	Experiencia docente con estudiantes con discapacidad	
	Con experiencia	Sin experiencia
En el centro no ha habido ni hay actualmente alumnos con discapacidad	1%	25%
No tiene establecida ninguna política específica y delega las decisiones en cada profesor	28%	21%
Posee un proyecto educativo para atender las necesidades de estos estudiantes	70%	48%
Prefiere derivarlos a centros especializados	2%	5%

Lectura de datos vertical

Capítulo VI. Conclusiones y propuestas

Tabla. 64 Proporción de profesores que están conformes o disconformes con que la presencia de alumnos con discapacidad en las aulas ralentizan el ritmo de aprendizaje del resto de la clase según el grado de coordinación existente entre los profesores.

Tipo de coordinación	Se ralentiza el ritmo de aprendizaje del resto de la clase	
	Conformidad	Disconformidad
No hay ninguna coordinación	54%	46%
Sí, informalmente	43%	57%
Sí, institucionalmente	35%	65%

Lectura de datos horizontal

Tabla. 65 Proporción de profesores que están conformes o disconformes con que la presencia de alumnos con discapacidad en las aulas origina que la mayoría de los alumnos con discapacidad no consiguen cumplir los objetivos propuestos según el grado de coordinación existente entre los profesores.

Tipo de coordinación	La mayoría de los alumnos con discapacidad no consiguen cumplir los objetivos propuestos	
	Conformidad	Disconformidad
No hay ninguna coordinación	38%	63%
Sí, informalmente	38%	62%
Sí, institucionalmente	31%	69%

Lectura de datos horizontal

Tabla. 66 Proporción de profesores que están conformes o disconformes con que la presencia de alumnos con discapacidad en las aulas reducen los objetivos de aprendizaje para todos los alumnos según el grado de coordinación existente entre los profesores.

Tipo de coordinación	Se reducen los objetivos de aprendizaje para todos los alumnos	
	Conformidad	Disconformidad
No hay ninguna coordinación	13%	88%
Sí, informalmente	11%	89%
Sí, institucionalmente	8%	92%

Lectura de datos horizontal

Tabla. 67 Proporción de profesores que están conformes o disconformes con que la presencia de alumnos con discapacidad en las aulas reducen los objetivos de aprendizaje para todos los alumnos según el grado de coordinación existente entre los profesores.

Tipo de coordinación	Se reducen los objetivos de aprendizaje sólo para los alumnos con discapacidad	
	Conformidad	Disconformidad
No hay ninguna coordinación	46%	54%
Sí, informalmente	46%	54%
Sí, institucionalmente	50%	50%

Lectura de datos horizontal

Tabla. 68 Proporción de profesores que consideran que no hay diferencias con la docencia a otros grupos que no cuentan con la presencia de alumnos con discapacidad según el grado de coordinación existente entre los profesores.

Tipo de coordinación	No hay diferencias con la docencia a otros grupos	
	Conformidad	Disconformidad
No hay ninguna coordinación	25%	75%
Sí, informalmente	28%	72%
Sí, institucionalmente	39%	61%

Lectura de datos horizontal

Tabla. 69 Correspondencia entre la disponibilidad en los centros educativos de personal especializado de apoyo y la disponibilidad de informe estandarizado para *acnee*.

El centro cuenta con personal de apoyo	Disponibilidad de informe estandarizado para <i>acnee</i> *		
	No	No sabe	Sí
Lo desconoce	0%	50%	50%
No	54%	20%	26%
Sí, y son insuficientes	15%	19%	66%
Sí, y son suficientes	21%	9%	70%

**acnee* "alumnos con necesidades educativas especiales"

Lectura de datos horizontal

Tabla. 70 Correspondencia entre la disponibilidad en los centros educativos de personal especializado de apoyo y los tipos de coordinación entre profesores para mejorar la docencia de los alumnos con discapacidad.

El centro cuenta con personal de apoyo	Tipo de coordinación		
	No hay ninguna coordinación	Sí, informalmente	Sí, institucionalmente
Lo desconoce	25%	38%	38%
No	23%	52%	25%
Sí, y son insuficientes	4%	35%	61%
Sí, y son suficientes	2%	35%	64%

Lectura de datos horizontal

Tabla. 71 Correspondencia entre el modo de actuar en los centros educativos con los alumnos con discapacidad y la disponibilidad de personal especializado de apoyo.

Política del centro educativo hacia los alumnos con discapacidad	El centro cuenta con personal de apoyo			
	Lo desconoce	No	Sí, y son insuficientes.	Sí, y son suficientes.
No tiene establecida ninguna política específica y delega las decisiones correspondientes en cada profesor	33%	61%	22%	4%
Posee un proyecto educativo para atender las necesidades de estudiantes con discapacidad	67%	36%	75%	94%
Prefiere derivarlos a centros especializados	0%	3%	3%	2%

Lectura de datos vertical

Tabla. 72 Opinión de los profesores sobre los efectos que tiene o podría tener en su docencia la presencia de alumnos con discapacidad según hayan o no impartido docencia a alumnos con discapacidad.

Docencia a estudiantes con discapacidad	Efecto en la docencia		
	Dificulta mi actividad docente durante el curso	No afecta a mi docencia	Tiene un efecto beneficioso
No he impartido docencia a estudiantes con discapacidad	20%	21%	59%
Sí he impartido docencia a estudiantes con discapacidad	29%	22%	49%

Lectura de datos horizontal

Tabla. 73 Opinión de los profesores sobre los efectos que tiene o podría tener en su docencia la presencia de alumnos con discapacidad según hayan o no impartido docencia a alumnos con discapacidad.

Formación específica del profesorado	Efecto en la docencia		
	Dificulta mi actividad docente durante el curso	No afecta a mi docencia	Tiene un efecto beneficioso
No ha recibido formación específica	33%	20%	47%
Sí ha recibido formación específica	16%	24%	59%

Lectura de datos horizontal

ANEXO II

CUESTIONARIO

1. Nombre y Apellidos

2. Edad

3. Sexo

- Mujer
- Hombre

4. Nombre del centro educativo donde imparte docencia.

5. Tipo de centro educativo

- Público
- Concertado
- Privado

6. Tiempo en el proceso educativo (años impartiendo docencia)

7. Nivel de estudios terminados (del docente)**8. Asignaturas que imparte****9. ¿Ha recibido formación específica para impartir docencia al alumnado con discapacidad?****(Elija una o más de las siguientes respuestas)**

- Sí, de un organismo público
- Sí, de un organismo privado
- Sí, organizado por el propio centro
- No he recibido formación específica

9.1. ¿De quién ha surgido la iniciativa?**(Elija una o más de las siguientes respuestas)**

- Del profesor
- Del centro
- Otro (administración pública, sindicato, etc.)

10. ¿Ha tenido o tiene estudiantes con discapacidad?

- Sí, me informaron antes de comenzar el curso
- Sí, tuve conocimiento al comenzar el curso
- Sí, tuve conocimiento cuando ya había transcurrido una parte del curso
- No he impartido docencia a estudiantes con discapacidad

10.1. ¿Quién o quiénes le transmitieron la información sobre los estudiantes con discapacidad?**(Elija una o más de las siguientes respuestas)**

- A través de un informe del centro educativo al que pertenecía el estudiante en el curso anterior
- El personal especializado del centro educativo
- Otros profesores del centro
- El Diagnóstico lo realizó el propio docente
- La familia del estudiante
- Otros estudiantes

10.2. ¿El centro educativo en el que usted enseña dispone de un modelo de informe estandarizado sobre cada alumno con Necesidades Educativas Especiales que sirva para poner en antecedentes a los docentes?

- Sí
- No
- No sabe

10.3. ¿Qué necesidades encontró en la docencia impartida a estos estudiantes?
(Elija una o más de las siguientes respuestas)

- Falta de formación previa del profesor
- Adaptación curricular de los contenidos
- Carencia de herramientas adecuadas a los perfiles de los alumnos
- Carencia de recursos académicos adecuados para la docencia
- Integración del alumno con el resto del grupo
- Apoyo externo al aula durante el curso
- Apoyo en el aula
- Ninguna
- Otro (por favor, especifique)

11. Cuando un profesor o profesora imparte docencia a un grupo que cuenta con estudiantes con discapacidad, en general ocurre que:
(Valore las posibles respuestas con la siguiente escala de opiniones: muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Se ralentiza el ritmo de aprendizaje del resto de la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La mayoría de los alumnos con discapacidad no consiguen cumplir los objetivos propuestos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se reducen los objetivos de aprendizaje para todos los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se reducen los objetivos de aprendizaje sólo para los alumnos con discapacidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No hay diferencias con la docencia a otros grupos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. ¿Ante la presencia en las aulas de estudiantes con discapacidad, cuál considera que debe ser la estrategia docente del profesorado?
(Valore las posibles respuestas con la siguiente escala de opiniones: muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo)

	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
El profesorado ha de adaptarse a las necesidades de todos sus estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El profesorado ha de adaptarse en algunos casos, dependiendo de las necesidades del alumno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El profesorado debe impartir su docencia siempre de la misma forma, independientemente de los alumnos con los que cuente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. ¿Cómo afecta o afectaría la incorporación de alumnos y alumnas con discapacidad a su actividad docente?

- No afecta a mi docencia
- Tiene un efecto beneficioso
- Dificulta mi actividad docente durante el curso

14. ¿Considera que la presencia en el grupo de alumnos con discapacidad afecta al resto de los alumnos?

- Sí, de forma negativa
- El efecto es positivo
- No tiene ningún efecto

15. ¿Considera que el ratio profesor/alumno debe ser diferente cuando se cuenta con estudiantes con discapacidad?

- Sí
- No
- Sólo en algunos casos

16. En su opinión, los alumnos con discapacidad deberían:

- Ir a centros especializados
- Recibir apoyos especializados en el mismo centro con el mismo currículum que el resto de los alumnos
- Recibir apoyos especializados en el mismo centro con un currículum adaptado
- Recibir apoyos especializados en centros específicos con currículum adaptado
- Participar en un currículum único para todos los alumnos

17. En el caso de que su centro tenga o haya tenido estudiantes con discapacidad, ¿cómo actúa el centro educativo respecto a estos estudiantes?

- Prefiere derivarlos a centros especializados
- Posee un proyecto educativo para atender las necesidades de estos estudiantes
- No tiene establecida ninguna política específica y delega las decisiones correspondientes en cada profesor
- En el centro no ha habido ni hay actualmente alumnos con discapacidad

18. ¿Existe algún tipo de coordinación con otros profesores del centro para mejorar la docencia a alumnos con discapacidad?

- Si, informalmente
- Si, institucionalmente
- No hay ninguna coordinación

19. ¿Cuenta el centro con herramientas tecnológicas específicas para impartir docencia a estudiantes con discapacidad?

- Sí
- No

19.1. Señala que el centro cuenta con herramientas tecnológicas específicas ¿cuáles de las que se muestran a continuación?

(Elija una o más de las siguientes respuestas)

- Ordenadores en aula
- Pizarras digitales
- Software específico
- Otro (por favor, especifique)

19.2. ¿Son estas herramientas tecnológicas satisfactorias para impartir docencia a estudiantes con discapacidad?

- Si, el centro dispone de las herramientas tecnológicas necesarios
- Si, aunque las herramientas tecnológicas no están disponibles al comienzo del curso
- No, el centro no dispone de las herramientas tecnológicas suficientes para impartir docencia a alumnos con discapacidad.

20. ¿Qué recursos ayudarían a la mejora de la docencia orientada a alumnos con discapacidad?

- Disponer de herramientas tecnológicas.
- Apoyo docente a la discapacidad
- Ninguna

21. ¿Su centro está adaptado y cuenta con los recursos suficientes para que cualquier estudiante pueda utilizarlo?

- Sí
No, aunque no ha impedido que pueda matricularse cualquier estudiante. Las barreras arquitectónicas o la falta de equipamiento o la carencia de recursos humanos se han superado con la colaboración de los profesores, o con la de otros alumnos o con la de sus familiares.
- No. En algunos casos ha impedido la matriculación de alumnos con discapacidad
- Lo desconoce

22. Su centro cuenta con personal especializado que realiza tareas de apoyo

- Sí, y son suficientes.
- Sí, y son insuficientes.
- No
- Lo desconoce

23. ¿Qué formación debería recibir el profesorado para mejorar la docencia orientada a alumnos con discapacidad?

(Elija una o más de las siguientes respuestas)

- Formación específica para cada discapacidad
- Formación en valores inclusivos
- Conocer los recursos colaborativos que existen dentro del centro o fuera de él para cada tipo de discapacidad
- No necesitan adquirir más formación. La actual es suficiente
- Otro (por favor, especifique)

23.1. Nos indica que para mejorar la docencia orientada a alumnos con discapacidad, el profesorado debe recibir formación específica para cada discapacidad. A continuación señale cuales de las siguientes:

(Elija una o más de las siguientes respuestas)

- Auditivas
- Visuales
- Motóricas
- Cognitivas

24. Entre los siguientes contenidos, seleccione aquel o aquellos en lo que considere necesarios formarse para afrontar en mejores condiciones la educación de las alumnas y alumnos con discapacidad.

(Elija una o más de las siguientes respuestas)

- Convivencia (habilidades afectivas, relación con los alumnos y relación con la familia)
- Trabajo colaborativo (entre profesores, entre alumnos y entre profesores y alumnos)
- Organización escolar (eficacia escolar, objetivos y logros en el aprendizaje, etc.)
- Currículo y diversidad (inteligencias diversas, propuesta educativa desde el aula, etc.)
- Participación en el aula
- Cultura escolar y valores inclusivos
- Exclusión educativa (y social): dificultades y barreras (sociales, culturales, actitudinales, materiales, económicas, etc.) en la escolarización y en el aprendizaje
- Recursos internos y externos para la inclusión en el centro escolar
- Utilización de recursos tecnológicos para la docencia (pizarras digitales, software específico, etc.)
- Utilización de recursos materiales docentes para la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad
- Técnicas docentes adaptadas a alumnos y alumnas con discapacidad
- Otro (por favor, especifique)

