

Torres, J. A. & Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 177-200.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>

Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional

José Antonio Torres, José María Fernández Batanero
Universidad de Jaén

Resumen

En el presente trabajo analizamos la percepción desde una perspectiva organizativa y curricular que tiene el profesorado de Educación Primaria de la provincia de Jaén, con respecto a la inclusión. Para dar respuesta al objetivo planteado adoptamos un diseño de investigación de tipo descriptivo, donde el enfoque de recolección y análisis de datos se ha definido como mixto, en el que se integran técnicas cualitativas (grupo de discusión) y cuantitativas (cuestionario). Para la validación del cuestionario, se utilizó la técnica de juicio de expertos, seleccionados mediante el procedimiento de “Coeficiente de competencia experta” o “Coeficiente K”. El análisis de la fiabilidad del cuestionario a través de la *prueba de Cronbach* fue de 0,853. El cuestionario ha sido respondido por 436 profesores y profesoras de Centros de Educación Primaria y se ha realizado 1 grupo de discusión con la presencia de 9 informantes claves. Entre las conclusiones se destaca que los cambios organizativos más importantes se han producido a nivel de agrupamiento de los alumnos, y a nivel curricular, en contraste con los objetivos planteados.

Palabras clave

Percepciones del profesorado; integración escolar; inclusión educativa.

Contacto

José-Antonio Torres González. Departamento de Didáctica. Universidad de Jaén. Paraje Las Lagunillas s/n
23071 Jaén. Email: jtorres@ujaen.es

Promoting inclusive schools: analysis of perceptions and needs of teachers from an organizational, curricular and professional development perspective

Abstract

In this paper we analyze the perception from an organizational and curricular perspective has the faculty of primary education in the province of Jaén, regarding the inclusion. To give an answer the objective proposed we assume a descriptive research design, where the collection approach and analysis of data have been defined as mixed, which are integrated qualitative (interviews) and quantitative (questionnaire). For questionnaire validation the expert judgment technique was used, as they were selected by the «expert competence coefficient» or «K coefficient» procedure. The reliability analysis of the questionnaire of Cronbach test was 0.853. The questionnaire was answered by 436 teachers from primary schools and there have been 1 forum attended by nine key informants. Among the findings highlighted that the most important organizational changes have occurred at the level of grouping students, and curriculum level, these are produced against objectives.

Key words

Perceptions of teachers; school integration; educational inclusion.

Introducción

La educación inclusiva figura en la agenda de organismos internacionales tan reconocidos como la UNESCO (2009; 2011) y es suscrita por los gobiernos y las políticas de muchos países. Forma parte de discursos y de políticas que abogan por una escuela y educación democrática, justa y equitativa, de calidad en contenidos, procesos y resultados para todo el alumnado. Es en este contexto educativo, donde convergen dos aspectos fundamentales: las políticas de inclusión educativa y la capacidad de los respectivos centros educativos para su puesta en práctica. Con respecto a las políticas de inclusión educativa, decir que en la última década, la educación inclusiva ha ido gozando de un progresivo reconocimiento por parte de organismos internacionales, gobiernos y reformas escolares. Pertenece al núcleo de una conciencia social y pedagógica que al día de hoy circula de modo desigual por centros y aulas.

El segundo aspecto es la capacidad de los respectivos centros educativos para promover el desarrollo de prácticas inclusivas, tendencia que en la actualidad ha tenido gran influjo en los últimos años a nivel mundial (Brooks et al., 2007), al ser presentada como la herramienta mágica para alcanzar una educación de calidad para todos los ciudadanos.

Consideramos que este estudio es importante por varias razones. En primer lugar, a pesar de que la línea de investigación acerca de las percepciones y necesidades docentes viene desarrollándose desde hace más de tres décadas, todavía hoy en día, se hace necesario la realización de estudios que verifiquen el actual estado del proceso de inclusión educativa y, por consiguiente, el estado actual de la inclusión. Una segunda razón obedece a aspectos sociales, donde todavía hoy, los procesos de discriminación y exclusión social en la población escolar, constituyen una especial preocupación en familias, centros educativos, ayuntamientos y otras instituciones con incidencia en la formación ciudadana; por último,

reparar en las posibles prácticas pedagógicas relacionadas con la organización, currículum y desarrollo profesional docente que se llevan a cabo en los respectivos centros educativos.

En el marco de una educación democrática y participativa, el análisis de las percepciones y/o valoraciones del profesorado ante la respuesta educativa de los centros escolares a la diversidad educativa, constituye un factor primordial para seguir avanzando en el proceso de inclusión educativa. Por ello, se considera necesario conocer qué piensa el profesorado sobre la práctica educativa y la inclusión escolar, y bajo qué condiciones ésta se desarrolla.

En consecuencia, en este artículo se presentan los hallazgos obtenidos en un estudio que ha tenido por objetivo principal obtener información sobre percepciones y necesidades del profesorado en relación con la inclusión educativa, desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional en la provincia de Jaén.

El texto está conformado por seis apartados: el primero describe el establecimiento del problema y la justificación del estudio. En el segundo se presentan algunas consideraciones sobre el concepto de inclusión educativa y la fundamentación teórica. El tercero, se centra en el abordaje metodológico basado en un diseño de investigación descriptivo de tipo mixto, con una combinación de enfoques cuantitativo y cualitativo que permite identificar y explicar las opiniones y/o percepciones del profesorado con respecto a la presencia de determinadas competencias en su alumnado. En el cuarto, se exponen los resultados obtenidos tanto del cuestionario como del grupo de discusión, estableciéndose las relaciones entre las puntuaciones obtenidas por el profesorado y los diferentes factores objeto de estudio en el cuestionario, así como el análisis de contenido relativo al grupo de discusión y el quinto se dedica a las conclusiones.

En definitiva, este trabajo permite obtener no sólo percepciones y necesidades docentes hacia el proceso de inclusión educativa, sino que también se estará en condiciones de buscar evidencias que permitan argumentar la existencia de factores favorecedores del aprendizaje que potencian el desarrollo de buenas prácticas educativas relacionadas con la atención a la diversidad del alumnado.

Partiendo de este contexto, nuestra investigación tiene su origen en los siguientes interrogantes:

- ¿En qué aspectos organizativos se han producidos los cambios más significativos en el proceso de inclusión del alumnado?
- ¿En qué aspectos curriculares se han producidos los cambios más significativos en el proceso de inclusión del alumnado?
- ¿Qué funciones lleva a cabo el/la maestro/a de apoyo en los respectivos centros?.
- ¿Qué aspectos referidos a la figura del maestro/a de aula ordinaria tienen mayor relevancia?
- ¿Han sufrido cambios las expectativas del profesorado con el desarrollo de la inclusión?

Antecedentes y fundamentación teórica

En los últimos 25 años han sido numerosos los autores e investigadores, tanto a nivel nacional como internacional, que se han acercado al estudio del desarrollo de la inclusión escolar. Aún hoy, es motivo de continuos debates la inclusión y su grado de eficacia, así como sus posibles efectos positivos (Barton, 2005; Miles, 2005). A tal efecto, la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) supuso un antes y un después en el tema, con una presencia

cada vez más evidente en declaraciones internacionales (ONU, 2006) y en los sistemas educativos, apareciendo propuestas, instrumentos e indicadores que facilitaran dicho proceso (Villa & Thousand, 2005; Ainscow, Booth, & Dyson, 2006).

En las últimas décadas todos los países han reconocido cada vez más oficialmente el principio de la educación inclusiva, como vía pertinente de escolarización de los niños con discapacidades en los centros ordinarios, ya que es el método más eficaz de construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos.

Actualmente la comunidad internacional considera la educación para todos, como una cuestión ética y de justicia y, aunque está aún lejos de conseguirse, debe promoverse más allá de cualquier otra consideración.

Así pues, en este contexto de educación democrática y participativa, el análisis de las percepciones y/o valoraciones del profesorado ante la respuesta educativa de los centros escolares a la diversidad educativa, constituye un factor primordial para seguir avanzando en el camino de la inclusión. Es necesario reconstruir las escuelas y promover la inclusión a través del establecimiento de compromisos que favorezcan el cambio, permitiendo a la comunidad educativa tomar decisiones consensuadas sobre el sentido y el valor de lo que enseñan y hacen mediante procesos de reflexión crítica sobre su práctica (Torres González, 2012; Arnaiz, 2012).

Son muchos los autores (Fernández Batanero, 2013, Grau y Peirat, 2013) que señalan que la eficacia de la puesta en marcha de cualquier política educativa relacionada con la atención a la diversidad, aunque depende de múltiples factores, existen dos que pueden ejercer un mayor influjo. Por un lado, *el grado de formación del profesorado*, a pesar de que en la actualidad, aún son muchos los profesores que no se consideran competentes para abordar la inclusión educativa. Por consiguiente, podemos deducir que programas fallan en la preparación adecuada del profesorado, ya que no establecen conexiones pedagógicas entre las posibilidades de las personas con algún tipo de diversidad funcional y la enseñanza de contenido curriculares.

Por otro lado, *la actitud del profesorado*, pudiendo ser esta también una de las razones por las que la inclusión educativa puede presentar problemas en su desarrollo. En esta línea, la mayoría de estudios en donde se trata de obtener el grado de implantación de la inclusión educativa en los centros educativos incluyen un apartado referido a las actitudes del profesorado (Domingo, 2001; Bermejo, 2007; Damm, 2011).

Teniendo en cuenta tales interrogantes, el estudio se propuso como objetivo principal obtener información necesaria y suficiente sobre las percepciones y necesidades del profesorado de Educación Primaria, desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional, en la provincia de Jaén.

Metodología

Población y muestra

La población de profesores y profesoras, sobre la que se realiza el presente estudio está constituida por los profesores de Educación Primaria de la provincia de Jaén que trabajan con alumnos de integración. En cifras, este colectivo está formado por un total de 461 profesores. El tamaño de la muestra ha sido de 436, lo que nos lleva a un error muestral en torno al 1% que nos permite garantizar que los resultados obtenidos puedan referirse, con total garantía, a la población.

Diseño

Para dar respuesta a los problemas de investigación planteados, se optó por un diseño mixto desarrollado en dos etapas complementarias. En la primera se realizó un estudio de encuesta a través de un cuestionario como metodología de estudio cuantitativo. En la segunda, se aplicó la técnica de grupos de discusión, como metodología cualitativa con el objeto de obtener una información más valorativa que complementara las contribuciones logradas mediante el cuestionario.

Instrumentos

El cuestionario fue elaborado ad-hoc y estaba compuesto por 36 ítems agrupados en 4 dimensiones: *Socioprofesional; la inclusión educativa y la atención a la diversidad en los documentos oficiales del centro; el proceso de inclusión y la atención a la diversidad en el centro y en el aula, y los profesionales y las estructuras de apoyo educativo* (Ver Anexo).

Para la validación del cuestionario (validez de contenido), se seleccionó a un grupo de expertos compuesto por 9 profesores universitarios especialistas en atención a la diversidad y 4 profesores de Educación Primaria. Para su selección se utilizó el procedimiento de “Coeficiente de competencia experta” o “Coeficiente K” obtenido mediante la aplicación de la siguiente fórmula: $K = \frac{1}{2} (K_c + K_a)$, donde K_c es el “Coeficiente de conocimiento” o información que tiene el experto acerca del tema o problema planteado; y K_a es el denominado “Coeficiente de argumentación” o fundamentación de los criterios de los expertos (Blasco, López y Mengual, 2010). En nuestro caso, el coeficiente K fue superior a 0,8 en 10 de los expertos seleccionados, denotando ello un grado de competencia muy aceptable. Las estimaciones de los expertos se realizaron en sucesivas rondas, anónimas, al objeto de tratar de conseguir consenso, pero con la máxima autonomía por parte de los participantes (método Delphi).

El cálculo de la fiabilidad del cuestionario se realizó mediante el coeficiente de fiabilidad conocido como Alpha de Cronbach, donde se han obtenidos valores bastante elevados en lo que se refiere a su conjunto (0.853). Para analizar los datos, se utilizó el SPSS 17. El instrumento de recogida de información definitivo se remitió al profesorado mediante carta dirigida a la dirección del centro educativo.

El grupo de discusión estaba constituido por ocho miembros (5 mujeres y 3 hombres), todos ellos con experiencia en inclusión, más el investigador principal que actúa de moderador, quedando estructurado de la siguiente manera: un profesor tutor de Educación Primaria, una profesora de apoyo en la Etapa de Educación Primaria, un miembro de los Equipos de Orientación Educativa, un inspector de Educación, una madre de alumno con síndrome de Down, a la vez profesora de Educación Secundaria, dos profesores de universidad, uno con docencia en titulaciones de primer ciclo (Maestro) y otra con docencia en titulaciones de segundo ciclo (Psicopedagogía).

La guía de preguntas del grupo de discusión giraba en torno a las dimensiones del cuestionario.

Procedimiento

El cuestionario se acompañó de una carta explicativa sobre el propósito y el valor del estudio y la razón por la que el sujeto fue incluido en la muestra con la intención de motivarlo para que conteste. Consideramos preciso hacerle creer que va a hacer una contribución importante al estudio asegurando la confidencialidad de sus respuestas. También se les ofreció la posibilidad de compartir los resultados del estudio con ellos si están interesados.

En el grupo de discusión se optó por un grupo de personas que fuera representativo (profesores tutores con presencia de alumnos con necesidades educativas en su aula, profesores de apoyo, miembros de los equipos de Orientación, inspectores de Educación, padres de alumnos con necesidades educativas especiales y profesores de universidad), y con experiencia en inclusión, que fueron seleccionadas por una persona distinta al investigador principal ya que éste desempeñaría las funciones de moderador del grupo en el desarrollo de las sesiones (ocho en total).

Análisis de la información

El Plan de análisis de la información se estructura en torno a los instrumentos de recogida de datos empleados en la investigación. Por una parte el cuestionario y por otra el grupo de discusión. Los análisis estadísticos realizados con los datos de los cuestionarios fueron llevados a cabo con el programa estadístico SPSS.17 para Windows y comprendieron, por una parte, un análisis univariado de recuento de frecuencias absolutas y porcentajes, y, por otra, un análisis bivariado para detectar las relaciones entre variables.

El análisis de las grabaciones del grupo de discusión se ha realizado siguiendo las fases descritas para el análisis cualitativo, de reducción, interpretación, conclusiones y contraste sobre los mismos. El análisis de contenido se ha realizado utilizando el programa de análisis cualitativo Nudist Vivo 7.0.

Resultados y Discusión

Los resultados presentados en este apartado, por cuestiones de espacio, se corresponden fundamentalmente con las dimensiones “Proceso de inclusión educativa y la atención a la diversidad en el centro y en el aula” y a “Los profesionales y las estructuras de apoyo”. Son resultados de carácter descriptivo y tratan de resumir las percepciones de los informantes sobre los temas planteados. Tomando como antecedentes los estudios de Pajares (1992), entendemos las percepciones como un concepto que engloba las creencias, opiniones y consideraciones de los protagonistas en sus respectivos contextos de enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, en nuestro trabajo, apoyados en la base empírica de las percepciones y opiniones de los informantes, intentaremos reflexionar sobre los primeros puntos de encuentro de este estudio.

Del total de 436 sujetos que participaron en la investigación, el 86,2% trabaja en centros públicos, mientras que un 13,8% lo hace en centros privados concertados. El 29,4% desarrolla su labor docente en centros ubicados en poblaciones de más de 25.000 habitantes, mientras que tan solo un 7,6% trabaja en centros ubicados en poblaciones de menos de 1.000 habitantes. La mayoría (49,8%) trabaja en centros que tienen entre 17 y 24 unidades. Solo un 1,1% lo hace respectivamente en escuelas unitarias o Colegios Públicos Rurales. El 61,0% son mujeres, mientras que un 39,0% son hombres. Así mismo, un tercio de los casos (33,3%) tiene una edad comprendida entre 41 y 50 años. Solo el 0,5% tiene menos de 25 años. Son mayoría, el 40,4%, los encuestados con más de 20 años de experiencia. En el polo opuesto se encuentran los que tienen menos de 2, que son el 4,8%.

Por cuestiones de espacio nos centraremos en aquellos ítems que resultan más interesantes.

En relación a aquellos aspectos que han producido más cambios significativos en el proceso de inclusión de ANEAE en la escuela ordinaria, decir que la “Organización del Centro” es la de mayor prioridad, a la que seguirían, sin una definición especialmente clara, la

"Adecuación de horarios" y los "Roles de los profesores". La "adecuación de los espacios" irá a continuación y sí parece más claramente definido que la "Promoción curso/ciclo" es la menos prioritaria de todas las opciones.

En lo que respecta a la "Propuesta curricular", el análisis de las frecuencias nos dibuja el siguiente orden de prioridades: primero "Objetivos", segundo "Contenidos", tercero "Metodología", cuarto "Recursos materiales", quinto "Actividades y sexto "Evaluación".

En este contexto, los miembros del grupo de discusión manifestaban "estar de acuerdo con los datos obtenidos en cuanto a la organización del centro, del aula y las actitudes de la comunidad educativa" (HOR-917-917) y (ESP-917). Sin embargo, en lo referente a la propuesta curricular expresaban su desacuerdo:

"Creo que los datos no reflejan la realidad del aula, es sólo lo que piensan. La metodología sigue siendo la misma para todos los alumnos, os lo digo por la experiencia con mi hijo que tiene síndrome de Down. No tienen en cuenta a los alumnos con necesidades educativas especiales".

El resto del grupo parecía estar en esta línea, no compartiendo cambios tan significativos con la incorporación del ANEAE a las aulas.

En relación a si la selección y secuenciación de los contenidos que se imparten se ven modificados por la entrada en el aula de los alumnos con necesidades educativas especiales, decir que en un gran porcentaje (78,9%) los profesores manifiestan que han modificado los contenidos para los alumnos con ANEAE.

Los estadísticos de contraste muestran la presencia de diferencias estadísticamente significativas en el análisis de contingencia con las variables 1 (Tipo de Centro), 4 (Sexo), 5 (Edad) y 7 (Formación de acceso).

Tabla 1. Tabla de significación estadística

Variable	Prueba	Valor	g. l.	Error típico asint.	T aprox.	p
Dc1. Tipo de Centro	Chi-cuadrado de Pearson	13,422	2	-	-	0,004
Dc2. El número de habitantes de la población donde se encuentra ubicado el centro está comprendido entre:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,121	-	0,094	1,286	0,199
Dc3. Tamaño del Centro:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,098	-	0,098	0,986	0,324
Dp4. Sexo:	Chi-cuadrado de Pearson	8,509	3	-	-	0,037
Dp5. Edad:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,225	-	0,089	2,450	0,014
Dp6. Experiencia docente:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,162	-	0,096	1,674	0,094
Dp7. Formación de acceso	Chi-cuadrado de Pearson	38,295	21	-	-	0,012

En las tablas de contingencia realizadas en nuestro estudio se distingue de manera diáfana que de los 436 profesores encuestados 344 afirman modificar los contenidos para los alumnos con ANEAE, lo que supone el 78,9%. De ellos, el 86% pertenecen a centros públicos y el 14% a centros concertados. De los profesores que imparten docencia en centros públicos contestan afirmativamente el 78,7% y lo hacen de igual manera el 80% de los profesores que desarrollan su trabajo en centros concertados, por lo que los porcentajes pueden considerarse bastante equilibrados.

Con respecto a la variable sexo, es necesario destacar que de los 344 profesores que contestaron este ítem, el 61,6%, son mujeres y 132, un 38,4% son hombres. Las mujeres en un porcentaje del 79,7% manifiestan que modifican los contenidos para los ANEAE, por un 77,6% los hombres. De todos ellos, la mayoría (34,3%), son profesores con una edad comprendida entre 41 y 50 años.

Planteada al grupo de discusión la cuestión relacionada con la selección y secuenciación de contenidos y en qué medida se han visto modificados por la presencia de alumnos con ANEAE el grupo manifestaba su acuerdo con los resultados en cuanto que de manera general no existían modificaciones que afectaran a todo el grupo clase, pero sí a los ANEAE pudiendo parecer que se seguía estableciendo un sistema paralelo. Así, se realizaron comentarios como *“refleja en un plano positivo lo que sucede, se modifican los contenidos sólo para los ANEAE”*.

Así pues, el grupo manifiesta su conformidad con el profesorado en cuanto a que la mayoría de este piensa (78,9%) que se modifican sólo para los ANEAE.

En relación a los cambios metodológicos en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo-clase, el profesorado expresa de forma mayoritaria (73,2%) que si han provocado cambios metodológicos. Por el contrario, no existe acuerdo entre los resultados obtenidos por el profesorado encuestado y las percepciones de los miembros del grupo de discusión. Ello se pone de manifiesto en expresiones como: *“Yo creo que ha cambiado poco”*; *“Es difícil el cambio. Los cambios son lentos, pero pienso que en este período de tiempo puede que se haya producido pocos cambios”*.

Los estadísticos de contraste muestran la presencia de diferencias estadísticamente significativas en el análisis de contingencia con las variables 1 (Tipo de Centro), 7 (Formación de acceso) y 9 (Número de actividades de formación complementaria relacionadas con la Educación Especial a las que ha asistido en los últimos cinco años).

Del análisis de contingencia se desprende que de los 436 profesores encuestados 319 profesores manifiestan que su metodología ha cambiado de manera significativa por la presencia en su aula de alumnos con ANEAE, lo que supone el 73,2%. Sólo para el 10,6% no ha cambiado nada, un 9,4% manifiesta que ha introducido algunos cambios y un 6,9% no contesta. De los 319 que indican cambios significativos en su metodología, 280 (87,8%) pertenecen a centros públicos mientras que son de centros privados 39 (12,2%). Ello nos pone de manifiesto que en un porcentaje elevado (74,5%) los profesores de los centros públicos introducen claramente cambios en su metodología, mientras que el porcentaje es menor en los centros concertados (65,0%).

Del total de profesores que han indicado cambios significativos en su metodología (319), el 51,1%, no han asistido a ninguna actividad de formación relacionada con la atención a la diversidad. Tan sólo el 8,8% (28 profesores) que ha asistido a más de seis actividades de formación ha realizado cambios significativos en sus metodología. Sin embargo es necesario destacar que un porcentaje alto de profesores (30,4%), han asistido a actividades de formación (entre 1 y 3) y han introducido cambios metodológicos de manera significativa

en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ocasionados por los alumnos con necesidades educativas especiales.

Tabla 2. Tabla de significación estadística.

Variable	Prueba	Valor	g. l.	Error típico asint.	T aprox.	p
Dc1. Tipo de Centro	Chi-cuadrado de Pearson	21,065	3	-	-	0,000
Dc2. El número de habitantes de la población donde se encuentra ubicado el centro está comprendido entre:	Gamma de Goodman y Kruskall	-0,150	-	0,076	-1,958	0,050
Dc3. Tamaño del Centro:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,095	-	0,083	1,146	0,252
Dp4. Sexo:	Chi-cuadrado de Pearson	7,730	3	-	-	0,052
Dp5. Edad:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,089	-	0,072	1,241	0,215
Dp6. Experiencia docente:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,118	-	0,076	1,546	0,122
Dp7. Formación de acceso	Chi-cuadrado de Pearson	52,986	21	-	-	0,000
Dp8. Especialidades para las que está habilitado en la actualidad:	Variable de respuesta múltiple	-	-	-	-	-
Dp9. Número de actividades de formación complementaria (cursos, jornadas.) relacionadas con la Educación Especial a las que ha asistido en los últimos cinco años:	Gamma de Goodman y Kruskall	-0,216	-	0,076	-2,709	0,007
Dp10. Cargo o función que ha desarrollado	Variable de respuesta múltiple	-	-	-	-	-

Situándonos en la dimensión “Los profesionales y las estructuras de apoyo”, y concretamente respecto a las funciones que lleva a cabo el profesorado de apoyo, decir que la principal función (69,7%), es la "Atención individualizada a los alumnos con ANEAE fuera del aula ordinaria". Le sigue "Colaboración con el maestro tutor en la atención a los ANEAE", con un 57,1% de los casos.

En el grupo de discusión, los resultados obtenidos en el análisis son valorados positivamente por el grupo de expertos manifestando su acuerdo generalizado, aunque no

compartiendo el porcentaje de atención individualizada, que según los profesores, se lleva a cabo con ANEAE dentro del aula ordinaria:

“Los decretos de E. Infantil y E. Primaria hablan en el artículo 18 de las funciones del profesor de apoyo a la integración especificando que la mayoría se desarrollarán normalmente en el aula, salvo para una atención mucho más concreta e individualizada como una atención psicomotriz o una rehabilitación logopédica”; “en mi experiencia como inspector yo no he visto nunca, visitando las aulas, dos profesores juntos, los he visto fuera de nuestro país”; “Yo no he tenido nunca esa suerte”; “en la experiencia con mi hijo se intentó pero el profesor tutor no quiso”

Preguntado el profesorado en relación a que aspectos referidos a la figura del maestro/a de aula ordinaria piensa que tienen mayor relevancia respecto al proceso de inclusión, el estudio de las frecuencias nos indica que los aspectos más prioritarios son las "Actitudes favorables respecto a la inclusión" y la "Formación específica en Educación Especial", seguido de la experiencia previa con ANEAE. El "Perfeccionamiento profesional que le produce este trabajo diario" quedaría en cuarto lugar y en quinto la "Estabilidad en el puesto de trabajo".

Los informantes claves del grupo de discusión manifestaban su conformidad con los resultados obtenidos por el profesorado en los cuestionarios:

“Realmente lo más importante es la actitud favorable, porque puedes no saber, pero puedes aprender”.

En referencia a la modificación de las expectativas del profesor, por la presencia de este tipo de alumnado, en un 49,5% de los casos sí se han producido cambios favorables, sin embargo el porcentaje también es igualmente elevado en el caso contrario (33,7%). En esta misma línea se postulaban las afirmaciones del grupo de discusión: *“la verdad es que cambios positivos se han producido”.*

Los estadísticos de contraste muestran la presencia de diferencias estadísticamente significativas en el análisis de contingencia con las variables 1 (Tipo de Centro), 3 (Tamaño del Centro) y 7 (Formación de acceso).

Del análisis de contingencia se desprende que de los 436 profesores encuestados 319 profesores manifiestan que su metodología ha cambiado de manera significativa por la presencia en su aula de alumnos con ANEAE, lo que supone el 73,2%. Sólo para el 10,6% no ha cambiado nada, un 9,4% manifiesta que ha introducido algunos cambios y un 6,9% no contesta. De los 319 que indican cambios significativos en su metodología, 280 (87,8%) pertenecen a centros públicos mientras que son de centros privados 39 (12,2%). Ello nos pone de manifiesto que en un porcentaje elevado (74,5%) los profesores de los centros públicos introducen claramente cambios en su metodología, mientras que el porcentaje es menor en los centros concertados (65,0%).

Del total de profesores que han indicado cambios significativos en su metodología (319), el 51,1%, no han asistido a ninguna actividad de formación relacionada con la atención a la diversidad. Tan sólo el 8,8% (28 profesores) que ha asistido a más de seis actividades de formación ha realizado cambios significativos en sus metodología. Sin embargo es necesario destacar que un porcentaje alto de profesores (30,4%), han asistido a actividades de formación (entre 1 y 3) y han introducido cambios metodológicos de manera significativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ocasionados por los alumnos con necesidades educativas especiales.

Tabla 3. Tabla de significación estadística.

Variable	Prueba	Valor	g. l.	Error típico asint.	T aprox.	p
Dc1. Tipo de Centro	Chi-cuadrado de Pearson	21,065	3	-	-	0,000
Dc2. El número de habitantes de la población donde se encuentra ubicado el centro está comprendido entre:	Gamma de Goodman y Kruskall	-0,150	-	0,076	-1,958	0,050
Dc3. Tamaño del Centro:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,095	-	0,083	1,146	0,252
Dp4. Sexo:	Chi-cuadrado de Pearson	7,730	3	-	-	0,052
Dp5. Edad:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,089	-	0,072	1,241	0,215
Dp6. Experiencia docente:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,118	-	0,076	1,546	0,122
Dp7. Formación de acceso	Chi-cuadrado de Pearson	52,986	21	-	-	0,000
Dp8. Especialidades para las que está habilitado en la actualidad:	Variable de respuesta múltiple	-	-	-	-	-
Dp9. Número de actividades de formación complementaria (cursos, jornadas.) relacionadas con la Educación Especial a las que ha asistido en los últimos cinco años:	Gamma de Goodman y Kruskall	-0,216	-	0,076	-2,709	0,007
Dp10. Cargo o función que ha desarrollado	Variable de respuesta múltiple	-	-	-	-	-

Situándonos en la dimensión “Los profesionales y las estructuras de apoyo”, y concretamente respecto a las funciones que lleva a cabo el profesorado de apoyo, decir que la principal función (69,7%), es la "Atención individualizada a los alumnos con ANEAE fuera del aula ordinaria". Le sigue "Colaboración con el maestro tutor en la atención a los ANEAE", con un 57,1% de los casos.

En el grupo de discusión, los resultados obtenidos en el análisis son valorados positivamente por el grupo de expertos manifestando su acuerdo generalizado, aunque no compartiendo el porcentaje de atención individualizada, que según los profesores, se lleva a cabo con ANEAE dentro del aula ordinaria:

“Los decretos de E. Infantil y E. Primaria hablan en el artículo 18 de las funciones del profesor de apoyo a la integración especificando que la mayoría se desarrollarán normalmente en el aula, salvo para una atención mucho más concreta e individualizada como una atención psicomotriz o una rehabilitación logopédica”; “en mi experiencia como inspector yo no he

visto nunca, visitando las aulas, dos profesores juntos, los he visto fuera de nuestro país”; “Yo no he tenido nunca esa suerte”; “en la experiencia con mi hijo se intentó pero el profesor tutor no quiso”

Preguntado el profesorado en relación a que aspectos referidos a la figura del maestro/a de aula ordinaria piensa que tienen mayor relevancia respecto al proceso de inclusión, el estudio de las frecuencias nos indica que los aspectos más prioritarios son las "Actitudes favorables respecto a la inclusión" y la "Formación específica en Educación Especial", seguido de la experiencia previa con ANEAE. El "Perfeccionamiento profesional que le produce este trabajo diario" quedaría en cuarto lugar y en quinto la "Estabilidad en el puesto de trabajo".

Los informantes claves del grupo de discusión manifestaban su conformidad con los resultados obtenidos por el profesorado en los cuestionarios:

“Realmente lo más importante es la actitud favorable, porque puedes no saber, pero puedes aprender”.

En referencia a la modificación de las expectativas del profesor, por la presencia de este tipo de alumnado, en un 49,5% de los casos sí se han producido cambios favorables, sin embargo el porcentaje también es igualmente elevado en el caso contrario (33,7%). En esta misma línea se postulaban las afirmaciones del grupo de discusión: *“la verdad es que cambios positivos se han producido”.*

Los estadísticos de contraste muestran la presencia de diferencias estadísticamente significativas en el análisis de contingencia con las variables 1 (Tipo de Centro), 3 (Tamaño del Centro) y 7 (Formación de acceso).

Tabla 4. Tabla de significación estadística.

Variable	Prueba	Valor	g. l.	Error típico asint.	T aprox.	p
Dc1. Tipo de Centro	Chi-cuadrado de Pearson	16,830	3	-	-	0,001
Dc2. El número de habitantes de la población donde se encuentra ubicado el centro está comprendido entre:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,096	-	0,062	1,545	0,122
Dc3. Tamaño del Centro:	Gamma de Goodman y Kruskall	0,301	-	0,064	4,609	0,000
Dp4. Sexo:	Chi-cuadrado de Pearson	4,852	3	-	-	0,183
Dp5. Edad:	Gamma de Goodman y Kruskall	-0,016	-	0,061	-0,266	0,790
Dp6. Experiencia docente:	Gamma de Goodman y Kruskall	-0,105	-	0,063	-1,666	0,096
Dp7. Formación de acceso	Chi-cuadrado de Pearson	39,440	21	-	-	0,009

En las tablas de contingencia se puede observar que de los 216 profesores que manifestaban que la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria había producido cambios favorables respecto a las expectativas que tenían de ellos, 181 (83,8%) son profesores de centros públicos y 35 lo son de centros concertados (16,2%). En la respuesta negativa, 133 profesores pertenecen a centros públicos (35,4%) y 14 a centros concertados (9,5%)

Por otra parte, los centros con mayor número de unidades (17 a 24 o más) son los que han manifestado de manera más favorable el cambio en las expectativas con los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales (60,6%). Esta misma situación se refleja en los profesores que desempeñan su labor docente en los Colegios Públicos Rurales Agrupados (100%).

Conclusiones

La dimensión “El proceso de inclusión y la atención a la diversidad en el centro y en el aula” está relacionada con tres de las problemáticas planteadas al inicio de este trabajo. La primera de ellas se centra en conocer si verdaderamente la inclusión educativa ha conseguido el fin que pretendía o, si mientras el lenguaje ha ido cambiando, los mismos grupos de profesionales están haciendo las mismas cosas que hacían antes de que el término inclusión se instalara en su quehacer profesional. Es decir, si los niños con necesidades educativas especiales reciben “otro tipo de educación” y la realidad sigue invariable.

En segundo lugar, si la inclusión educativa ha supuesto algunos avances, cambios e innovaciones o, si por el contrario, estamos jugando el mismo papel que durante muchos años jugó la Educación Especial tradicional.

Y, en tercer lugar si la integración ha hecho resonar en el profesorado la idea de alumnos diferentes con necesidades distintas que requieren respuestas diferentes.

- Con respecto a la *organización del centro*, los profesores entienden que los cambios más significativos se han producido en el agrupamiento de los alumnos. Ello nos hace reflexionar sobre la ruptura del concepto de homogeneidad tan arraigado en nuestros centros. La adecuación de los horarios, que le sigue en el orden de priorización, se mantiene como una constante que preocupa y sigue preocupando a los profesores como un elemento primordial en la organización de la institución de manera generalizada y no como consecuencia de la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales. En cambio el rol del profesor que, necesariamente ha de cambiar, tanto actitudinalmente como en el desarrollo de nuevas competencias, aparece en tercer lugar, seguido de la adecuación de espacios, que igualmente tendría que sufrir modificaciones.
- En relación a la *propuesta curricular*, el aspecto más relevante que ha generado cambios significativos en las escuelas como consecuencia del proceso de inclusión han sido los objetivos.
- El profesorado entiende que el alumnado con necesidades educativas especiales ha modificado la *selección y secuenciación de contenidos* pero específicamente para estos alumnos, siendo muy escasos aquellos docentes que siguen impartiendo los mismos contenidos para todos los alumnos. Los profesores que más modifican los contenidos corresponden a centros públicos, existiendo diferencias significativas entre profesores y profesoras.

- Los docentes reconocen que ha introducido *cambios metodológicos* en el proceso de enseñanza-aprendizaje por la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en su aula. Ello nos hace pensar que la metodología que se pone en práctica es o puede ser lo suficientemente flexible como para que ésta no sea un impedimento a la hora de llevar a cabo posteriores adaptaciones o innovaciones. Existen diferencias significativas entre el profesorado de centros públicos y el de centros concertados, siendo los primeros los que más cambios metodológicos introducen. No existe una correlación entre los cambios metodológicos y la asistencia a actividades de formación.
- La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en sus aulas ha influido de manera notoria en la *toma de decisiones de carácter innovador*. Desde la perspectiva de la escuela comprensiva que respeta la diversidad es lógico que se planteen incertidumbres y nuevos desafíos a los profesionales que la hacen realidad y promueva la creatividad y la innovación.

La discusión y el análisis de los datos girarán en torno a las percepciones que tienen los profesores sobre las funciones de los distintos profesionales que intervienen en el proceso educativo y que constituyen los tres niveles de intervención de nuestro sistema educativo: el profesor tutor, el profesor de apoyo y miembros de los Equipos de Orientación Educativa, todos ellos con diferentes funciones. El principio básico de estas estructuras sería la complementariedad y la necesidad de generar un trabajo cooperativo interniveles. En este sentido, las funciones que lleva a cabo el profesorado de apoyo, es la "Atención individualizada a los alumnos con ANEAE fuera del aula ordinaria", seguida de la colaboración con el maestro tutor en la atención a los niños con ANEAE.

El aspecto más prioritario de la figura del maestro/a de aula ordinaria es la actitud favorable respecto a la integración, así como una formación específica en relación a la atención a la diversidad del alumnado.

Existen modificaciones de las expectativas del profesor, por la presencia de alumnado con necesidades educativas de apoyo específico, existiendo diferencias significativas entre el tipo de centro, el tamaño y la formación de acceso.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*, (Vol. 5). Londres: Routledge.
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Revista Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Barton, L. (2005). Special Educational Needs: an alternative look. (A Response to Warnock M. 2005: Special Educational Needs –A New Look). Available from: www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/barton/Warnock.pdf
- Bermejo, M. L. (2007). *Actitud del profesorado ante la integración del alumnado con discapacidad en Extremadura*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Extremadura.
- Blasco, J. et al. (2010). Validación mediante el método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al Winsurf. *Agora para la educación física y el deporte*. 12, 75-94.

- Damm, X. (2011). Percepciones del profesorado frente a la integración escolar. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19 (1), 33-34
- Domingo, H. (2001). *La integración escolar. Actitudes de profesores y padres*. Madrid. Universidad Complutense
- Fernández Batanero, J. M^a (2014). Strategies for Inclusion in the Face of Social Exclusion. Case Study in Andalusia (Spain). *En: European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 415-428.
- Fernández Batanero, J. M^a (2013). Competencias Docentes y Educación Inclusiva. *En: Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 2013. 15 (2), 82-99 .
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M^a y Hernández Fernández, A. (2013). El Liderazgo Como Criterio de Calidad en la Educación Inclusiva. *En: Estudios Sobre Educación*. 24, 83-102.
- Miles, S. (2005). *Inclusive Education. Key issues and debates: Mainstreaming disability in development. The example of Inclusive Education*. Phnom Penh: Cambodia.
- Torres González, J. A. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 no 1 · 2012, pp. 45-70
- UNESCO (1994). *Final Report: World conference on special needs education: Access and quality. The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. París: UNESCO. UNESCO: Salamanca. Available from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- UNESCO (2009). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Oficina Internacional de Educación. Ginebra.
- UNESCO (2010). *Llegar a los marginados. Informe de seguimiento de la EPT mundial*. Paris.
- UNESCO (2011). *Portal Educación Inclusiva*. Santiago de Chile. Extraído desde <http://portal.unesco.org/geography/es/ev>
- Villa, R.A. & Thousand, J. S. (2005). *Creating an Inclusive School*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Anexos

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EN LA PROVINCIA DE JAÉN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES

José Antonio Torres González

CUESTIONARIO

A. DIMENSIÓN: SOCIO-PROFESIONAL

A.1. DATOS DEL CENTRO

1. Tipo de Centro:

- Centro Público.....
Centro Concertado.....

2. El número de habitantes de la población donde se encuentra ubicado el centro está comprendido entre:

- 0 y 1000 Habitantes.....
1000 y 5000 Habitantes.....
5000 y 10000 Habitantes.....
10000 y 25000 Habitantes.....
Más de 25000 Habitantes.....

3. Tamaño del Centro:

- Escuelas Unitarias.....
Menos de Ocho unidades.....
De nueve a dieciséis unidades.....
De diecisiete a veinticuatro unidades.....
Más de veinticuatro unidades.....
Colegio Público Rural Agrupado.....

A.2. DATOS DEL/DE LA PROFESIONAL

4. Sexo:

- Mujer.....
Hombre.....

5. Edad:

- Menos de 25 años.....
- Entre 26 y 30 años.....
- Entre 31 y 35 años.....
- Entre 36 y 40 años.....
- Entre 41 y 50 años.....
- Más de 50 años.....

6. Experiencia docente:

- Menos de 2 años.....
- Entre 2 y 5 años.....
- Entre 6 y 10 años.....
- Entre 11 y 20 años.....
- Más de 20 años.....

7. Formación de acceso

- Maestro de Primera Enseñanza.....
- Diplomatura de Profesorado de EGB Plan 77
 - Preescolar.....
 - C. Sociales.....
 - Matemáticas/C. Naturales.....
 - Filología.....
 - Educación Especial.....
- Diplomatura de Maestro
 - E. Infantil.....
 - E. Primaria.....
 - E. Musical.....
 - E. Física.....
 - Educación Especial.....
 - Lengua Extranjera.....
 - Audición y Lenguaje.....
- Licenciatura en Pedagogía/Psicopedagogía.....

8. Especialidades para las que está habilitado en la actualidad:

- Preescolar/Educación Infantil.....
- Ciclo Inicial y Medio/Educación Primaria.....
- Lengua Castellana y Literatura.....
- Filología: Lengua Castellana e Inglés.....
- Filología: Lengua Castellana y Francés.....
- Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza.....
- Ciencias Sociales.....
- Educación Física.....
- Pedagogía Terapéutica.....
- Audición y Lenguaje.....
- E. Musical.....
- E. Especial.....

9. Número de actividades de formación complementaria (cursos, jornadas...) relacionadas con la Educación Especial a las que ha asistido en los últimos cinco años:

- Ninguna.....
- De 1 a 3.....
- De 4 a 6.....
- Más de 6.....

10. Cargo/Función desarrollada y años durante los que los ha ejercido:

<u>Cargo/Función</u>	<u>Años</u>
Tutoría.....	<input type="checkbox"/>
Dirección.....	<input type="checkbox"/>
Jefatura de Estudios.....	<input type="checkbox"/>
Secretaría.....	<input type="checkbox"/>
Coordinación de Ciclo.....	<input type="checkbox"/>
Apoyo a Ciclo.....	<input type="checkbox"/>
Apoyo a la integración.....	<input type="checkbox"/>
Otros.....	<input type="checkbox"/>

B. DIMENSIÓN: LA INTEGRACIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES DEL CENTRO

11. ¿El Proyecto de Centro contempla explícitamente la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales?

- SÍ.....
- NO.....
- Observaciones _____

12. ¿Se contemplan en el Proyecto modificaciones de infraestructuras tales como: servicios adaptados, supresión de barreras arquitectónicas...?

- SÍ.....
- NO.....
- Observaciones _____

13. En caso afirmativo, ¿se han llevado a efecto las modificaciones contempladas en el Proyecto de Centro?

- SÍ.....
- NO.....
- En parte.....
- En caso negativo explique las causas.....

14. ¿Aparecen en el Proyecto de Centro los criterios de evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales?

- SÍ.....
NO.....

15. ¿Aparecen en el Proyecto de Centro los criterios de promoción de ciclo para los alumnos con necesidades educativas especiales?

- SÍ.....
NO.....

16. Si ha contestado afirmativamente la pregunta anterior, ¿cuáles son, de los que se relacionan a continuación, los criterios de promoción acordados?

- a) En función de la media del grupo.....
b) De forma automática.....
c) De acuerdo con los criterios de evaluación establecidos en su ACI.....
d) Otros (Especificar)_____

C. DIMENSIÓN: EL PROCESO DE INTEGRACIÓN Y LA ATENCIÓN

A LA DIVERSIDAD EN EL CENTRO Y EN EL AULA

17. ¿En cuáles de estos aspectos del proceso de integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales en la escuela ha producido cambios más significativos? Priorícelos asignando un 1 al más relevante y así sucesivamente

- a) Organización del Centro: Agrupamiento de alumnos.....
Roles de los profesores.....
Adecuación de los espacios.....
Adecuación de los horarios.....
Promoción curso/ciclo.....
Otros (Especificar)_____
- b) Organización del aula: Agrupamiento de alumnos.....
Adecuación del espacio.....
Adecuación de horarios.....
- c) Propuesta curricular: Objetivos.....
Contenidos.....
Metodología.....
Recursos materiales.....
Actividades.....
Evaluación.....
Otros (Especificar)_____

- d) Actitudes de la comunidad educativa:
- Alumnos.....
 - Profesores.....
 - Familia.....
 - Entorno.....
 - Otros (Especificar)_____

18. ¿La selección y secuenciación de contenidos que Vd. Imparte se han visto modificados por la entrada en el aula de alumnos con necesidades educativas especiales?

- a) Sigo impartiendo los mismos contenidos para todos los alumnos.....
- b) Se han modificado los contenidos para todos los alumnos.....
- c) Se han modificado los contenidos para los alumnos con n.e.e.....

19. ¿Los alumnos con necesidades educativas especiales han provocado algún cambio metodológico en la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo-clase?

- a) Mi metodología no ha cambiado.....
- b) Mi metodología ha cambiado significativamente.....
- c) Mi metodología ha sufrido algunos cambios.....

20. Ordene de mayor a menor los siguientes ámbitos en función del mayor o menor tiempo de dedicación en su trabajo con los alumnos con necesidades educativas especiales

- a) Lógico-matemática.....
- a) Comunicación.....
- b) Psicomotricidad.....
- c) Lectoescritura.....
- d) Experiencias.....
- e) Expresión Artística y Corporal.....
- f) Lógico-matemática.....

21. ¿Qué hace Vd. Cuando un alumno precisa un cambio en el desarrollo de las actividades previstas?

- a) Lo ignoro.....
- b) Modifico el ritmo establecido y tomo decisiones alternativas.....
- c) Otras (especificar)_____

22. ¿Han influido los alumnos con necesidades educativas especiales en la flexibilización y/o toma de decisiones innovadoras por su parte en el aula?

- a) Sí.....
- b) No.....

23. ¿Realiza actividades diferenciadas para el proceso de aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales?

- a) Sí.....
- b) No.....

24. En caso afirmativo, indique las que utiliza más asiduamente

25. ¿Gran parte de sus decisiones en el aula van destinadas a que los alumnos con necesidades educativas especiales mejoren su nivel de participación y relación en el grupo o bien se dirigen esencialmente a la adquisición de contenidos académicos?

- a) A que los alumnos mejoren su nivel de participación y/o relación.....
- b) A que los alumnos adquieran contenidos académicos.....
- c) A una integración de ambas.....

26. ¿Quién/quienes realiza/n la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que Vd. atiende?

- a) El profesor tutor.....
- b) El profesor de Apoyo.....
- c) El profesor tutor y el profesor de apoyo conjuntamente.....
- d) El Equipo de Orientación Educativa adscrito a su centro.....
- e) El profesor tutor, el profesor de apoyo y el Equipo de Orientación Educativa.....
- f) Otros (Especificar) _____

D. DIMENSIÓN: LOS PROFESIONALES Y LAS ESTRUCTURAS DE APOYO EDUCATIVO

27. Señale entre las siguientes funciones cuáles son las que lleva a cabo el profesor de apoyo de su centro:

- a) Asesoramiento en la elaboración y desarrollo del currículum.....
- b) Atención individualizada a los alumnos con n.e.e. dentro del aula ordinaria.....
- c) Atención individualizada a los alumnos con n.e.e. fuera del aula ordinaria.....
- d) Colaboración con el profesor tutor en la atención a los alumnos con n.e.e.....
- e) Otras (Especificar) _____

28. ¿Colabora en su centro el Equipo de Orientación Educativa de la Zona?

- a) Sí.....
- b) No.....
- En caso afirmativo ¿Cuántas horas a la semana?.....

29. Entre las siguientes funciones ¿Cuáles son las que el Equipo de Orientación Educativa desarrolla en su centro?

- a) Prevención educativa.....
- b) Detección y valoración multidisciplinar.....
- c) Colaboración en la elaboración y seguimiento de las adaptaciones curriculares..

- d) Orientación vocacional y profesional.....
- e) Asesoramiento a los profesores.....
- f) Información y asesoramiento a padres.....
- g) Otras (Especificar)_____

30. ¿Colabora en su tutoría con otros profesionales distintos a los del centro y a los de los Equipos de Orientación Educativa?

- a) Sí.....
- b) No.....
- En caso afirmativo ¿Cuáles?_____

31. ¿Quién/quienes realiza/n las adaptaciones curriculares de los alumnos con necesidades educativas especiales que tiene Vd. en su aula?

- a) El profesor tutor.....
- b) El profesor de Apoyo.....
- c) El profesor tutor y el profesor de apoyo conjuntamente.....
- d) El Jefe de Estudios.....
- e) El Equipo de Orientación Educativa.....
- f) Otros (Especificar)_____

32. ¿Cuáles de los siguientes aspectos referidos a la figura del profesor/a de aula ordinaria piensa que tiene mayor relevancia respecto al proceso de integración? Ordénelos del 1 al 5 siendo el 1 el de mayor relevancia y 5 el de menor.

- a) Estabilidad en el puesto de trabajo.....
- b) Experiencia previa con niños de necesidades educativas especiales.....
- c) Formación específica en Educación Especial.....
- d) Actitudes favorables respecto a la integración.....
- e) Perfeccionamiento profesional que le produce el trabajo diario.....

33. La presencia de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria ha modificado las expectativas que Vd. tenía respecto a estos niños?

- a) Sí, se han producido cambios favorables respecto a las expectativas.....
- b) Sí, me han decepcionado respecto a las posibilidades que esperaba de ellos.....
- c) No se han producido cambios respecto a las expectativas.....

34. ¿Qué aspectos de su formación le han ayudado más en el trabajo con los alumnos con necesidades educativas especiales?

35. ¿Cuáles piensa que son las necesidades de formación prioritarias para los profesionales que atienden a los alumnos con necesidades educativas especiales?

36. A partir de su experiencia en relación a la atención de los niños con necesidades educativas especiales ¿qué aspectos piensa que se tendrían que mantener, cuáles cambiaría, cuáles eliminaría y cuáles añadiría?

Autores

Dr. José Antonio Torres González. Departamento de Pedagogía. Área Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Jaén. Paraje Las Lagunillas s/n. 23071, Jaén. Email: jtorres@ujaen.es.

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED (Madrid). Catedrático de Universidad, adscrito al Dpto. de Educación de la Universidad de Jaén. Su línea de investigación principal se relaciona con la educación inclusiva y los procesos educativos en contextos de diversidad.

Dr. José María Fernández Batanero. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, C/ Pirotecnia, S/N, 41013, Sevilla. Email: batanero@us.es

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla (España). Profesor Titular de Universidad, adscrito al Dpto. de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Su línea de investigación principal se relaciona con la atención a la diversidad, educación inclusiva y TIC en contextos de diversidad.