

Vol. 19, Núm. 1, 2017

Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria

Attitudes and Teacher Training with Regard to Inclusion in Compulsory Secondary Education

María del Carmen Pegalajar Palomino (1) mdcpegalajar@ucam.edu
María de Jesús Colmenero Ruiz (2) mjruijz@ujaen.es

(1) Universidad Católica de Murcia

(2) Universidad de Jaén

(Recibido: 28 de mayo de 2014; Aceptado para su publicación: 17 de noviembre de 2015)

Cómo citar: Pegalajar, M. del C. y Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/765>

Resumen

En esta investigación se analizan las actitudes y necesidades formativas hacia la inclusión del docente de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en Jaén (España). Para ello, se ha utilizado un diseño descriptivo (n=407) tomando como instrumento de recogida de datos un cuestionario elaborado para tal fin. Los resultados demuestran cómo los docentes de ESO se muestran insatisfechos con la formación inicial recibida sobre educación inclusiva, considerando que el éxito en el trabajo de alumnos con necesidades educativas depende de una adecuada formación inicial y de la disposición de suficientes y adecuados recursos. No obstante, las actitudes y necesidades formativas del docente son más favorables en el caso de las mujeres y en aquellos cuyo bagaje profesional no supera los 12 años de experiencia.

Palabras clave: Educación inclusiva, formación docente, Educación Secundaria, necesidades de formación.

Abstract

This study analyzes attitudes and teacher training needs regarding inclusion in Compulsory Secondary Education (ESO, in Spanish) in Jaén, Spain. To this end, a descriptive design was used (n=407), with a purpose-specific questionnaire to collect data. The results show how ESO teachers are dissatisfied with their initial training on inclusive education and consider that success in working with students with educational needs hinges on appropriate initial training and the availability of adequate and appropriate resources. However, attitudes and teacher training needs are more encouraging in females, and teachers with under twelve years of professional experience.

Keywords: Inclusive education, teacher training, Secondary Education, training needs.

I. Introducción

Recientemente se han planteado modelos educativos centrados en la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo; ello supone una alternativa a los modelos tradicionales, al no aceptar a nivel formal el currículum escolar como algo cerrado, sino intentando cambiarlo para tratar de responder a los retos de la inclusión (Escarvajal, 2010). Este tipo de educación implica que todos los alumnos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (Reyes, 2010). Por tanto, “la inclusión se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación, a cualquier pretexto en el ejercicio de los derechos a la educación” (García Pastor, 1995, p. 23).

La inclusividad es, ante todo, una cuestión “que se mueve en el terreno de las concepciones básicas y de las actitudes o disposición ante la respuesta educativa que ha de darse a la diversidad, más que en el terreno de unas determinadas acciones concretas” (Sánchez Palomino y Lázaro, 2011, p. 90). Para ello, se requiere de una reestructuración y cambios en las organizaciones educativas y en el sistema en su conjunto, para así ofrecer una adecuada atención educativa a todo el alumnado (Raffo et al., 2009).

En este contexto, el docente es definido como agente clave para la construcción de una escuela inclusiva de calidad al ser el instrumento pedagógico por excelencia (Jordán, 2007); no es posible avanzar respecto al cambio del modelo institucional si no es a partir del trabajo sobre las representaciones de los profesores, pues la herramienta más potente para el cambio es desde el profesorado y con el profesorado (Palomares, 2011).

Así pues, la ESO en el sistema educativo español supone una etapa obligatoria y gratuita que completa la educación básica; consta de cuatro cursos académicos desarrollados por el alumnado entre los 12 y 16 años de edad. En ella se integran profesores con niveles, especialidades y tradiciones muy diversas, produciéndose un distanciamiento entre las culturas profesionales, lo que dificulta el trabajo interdisciplinar y en equipo entre docentes (Gimeno e Imberón, 2006).

Por ello, la actitud del docente constituye un factor determinante para el éxito de dichas políticas inclusivas (Díaz, 2002; Artavia, 2005; Moreno, Rodríguez, Saldaña y Aguilera, 2006; Giraudo, 2007; Moliner, 2008; Anton, 2008; Alquraini, 2012; Ahmmed, Sharma y Deppeler, 2012). La revisión de la literatura indica cómo la mayoría de los profesores apoyan la inclusión, aunque su convencimiento disminuye cuando estos deben implicarse en el proceso. En este sentido, autores como Avramidis y Kalyva (2007) ponen de manifiesto cómo los docentes afirman tener actitudes positivas hacia la idea de inclusión, aunque prefieren la presencia en el aula del maestro de educación especial o que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo continúe recibiendo servicios en el aula de educación especial.

Así pues, el artículo 71 de la Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa, establece cómo el término “necesidades específicas de apoyo educativo” engloba al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, alumnado con altas capacidades intelectuales, incorporado tardíamente al sistema educativo español, alumnado con dificultades específicas de aprendizaje o con condiciones personales o de historia escolar compleja. La atención educativa para este tipo de alumnos precisa de maestros en Educación Especial, pudiendo llevarse a cabo la escolarización en el aula ordinaria o en el aula de Educación Especial, en función de las necesidades educativas del alumnado.

Por su parte, la formación docente también supone un aspecto importante de cara al desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión (Rose, 2001; Idol, 2006; Horne y Timmons, 2009). Las carencias formativas en el docente sobre atención a la diversidad pueden provocar sensaciones

de desorientación, vulnerabilidad, incapacidad, desinterés e incluso rechazo (Sales, Moliner y Sanchis, 2001; Sánchez, Sanhueza y Fritz, 2008; Monereo, 2010). No obstante, el estudio desarrollado por Brady y Woolfson (2008) puso de manifiesto cómo la formación del docente sobre inclusión parece no estar relacionada con sus percepciones y actitudes en este ámbito.

La revisión de la literatura permite analizar investigaciones que han tratado de identificar la relación entre determinados rasgos sociodemográficos del docente y el objeto de estudio de esta investigación. Así, teniendo en cuenta el género de los docentes, destacan los trabajos de Alghazo y Naggat (2004) quienes expusieron cómo los profesores mostraban actitudes menos positivas hacia el desarrollo de prácticas inclusivas. Por su parte, Opdal, Wormaes y Habayed (2001) documentaron la manera en que las profesoras promovían prácticas docentes más inclusivas en comparación con los profesores varones. De igual modo, Batsiou, Bebetos, Panteli y Antoniou (2008) llevaron a cabo un estudio con profesores griegos y chipriotas, observando una actitud más positiva hacia la inclusión por parte de los docentes varones. Estos resultados entran en contradicción con los aportados por Hodge et al. (2002), Kudlák et al. (2002) y Parasuram, (2006), quienes no encontraron diferencias significativas según el género del docente en las prácticas desarrolladas con alumnos con necesidades educativas.

En cuanto a la antigüedad y experiencia docente, la bibliografía analizada pone de manifiesto cómo los profesores con mayor grado de experiencia en las aulas suelen presentar actitudes más positivas hacia el desarrollo de prácticas inclusivas que aquellos que no cuentan con dicha práctica (Balboni y Pedrabissi, 2000; Avramidis y Norwich, 2002; Leyser y Kirk, 2004). Por su parte, Alghazo y Naggat (2004) revelan cómo los maestros con hasta 5 años de experiencia docente llevan a cabo prácticas más positivas hacia la inclusión del alumnado con discapacidad que aquellos que cuentan con 6 a 11 años de experiencia, o los que llevan trabajando como docentes 12 años o más. En esta misma línea, Glaubman y Lifshitz (2001) demostraron cómo los docentes con menos años de experiencia en la enseñanza (hasta 10 años) desarrollaron prácticas más inclusivas que sus homólogos con más antigüedad (más de 11 años). No obstante, destacan los trabajos de Avramidis, Bayliss y Burden (2000) y Hastings y Oakford (2003), que revelaron que los años de experiencia en la enseñanza parecen no estar relacionados con las actitudes de los docentes en materia de educación inclusiva.

Tomando como referencia los estudios e investigaciones analizados, se plantea cómo el desarrollo de una educación inclusiva de calidad se asocia a una actitud positiva y a una adecuada formación del docente. Por ello, es preciso cuestionarse: ¿Cuáles son las actitudes del docente para la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el sistema educativo español?, ¿responde la formación del docente (inicial y permanente) a una adecuada atención a la diversidad del alumnado?, ¿influye la edad o la experiencia docente en la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo?

II. Método

En la investigación se utilizó un diseño descriptivo basado en la técnica de la encuesta. Con ello se pretende identificar cuáles son las actitudes y el conocimiento que poseen los docentes de Educación Secundaria sobre la educación inclusiva. Esta metodología es utilizada cuando se desea hacer la exploración de un determinado fenómeno educativo para, a continuación, conocer la situación real y poder mejorarla.

El objetivo general de la investigación fue examinar las actitudes y percepciones, así como las necesidades formativas, hacia la inclusión del docente de Educación Secundaria de la provincia de Jaén. Así como analizar las diferencias significativas entre las variables sociodemográficas género y antigüedad del docente en la etapa de ESO, y el resto de variables estudiadas en la investigación.

La población objeto de estudio está compuesta por el profesorado que impartió docencia en la etapa de ESO de la provincia de Jaén durante el curso 2010-2011. Según datos aportados por el

gobierno autonómico, el número total de docentes en esta etapa ascendió a 5,238, de los cuáles 4,520 trabajan en centros públicos y 718 en centros de titularidad privada.

Para la selección de sujetos se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico de tipo accidental o casual (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003) siendo, finalmente, 407 docentes la muestra productora de datos. Para el cálculo de la muestra participante se utilizó la fórmula para poblaciones con menos de 100,000 sujetos con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo de un 4%, quedando totalmente garantizada su representatividad.

Así pues, el 90.4% de los docentes que forman parte de la muestra desarrollan su labor profesional en centros educativos públicos. Un 52.6% son varones, cuya edad se sitúa entre los 31 y 40 años en un 41.9% de los casos. Al preguntar la forma de acceso a la función docente, un 65.8% lo ha hecho mediante concurso de oposición; un 29.2% cuenta con una antigüedad de entre 4 y 6 años como docente en centros de secundaria, mientras que un 29.7% sitúa su experiencia en entre 1 y 5 años con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Finalmente, cabe destacar que un 60.2% de los docentes encuestados manifestó no haber participado en actividades de formación permanente vinculado al ámbito de estudio de la educación inclusiva.

Al tratarse de un estudio de tipo descriptivo, se utilizó como instrumento una escala tipo Likert de elaboración propia (la cual pretende analizar las actitudes y formación del docente de Educación Secundaria hacia la inclusión) con respuestas que oscilan entre 1 y 5, siendo 1 "plenamente de acuerdo", 2 "de acuerdo", 3 "indiferente", 4 "en desacuerdo" y 5 "totalmente en desacuerdo". El instrumento, compuesto por 40 ítems, engloba dos dimensiones fundamentales: una primera relacionada con las actitudes y percepciones del docente hacia la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el aula y, en segundo lugar, otra dimensión dirigida a analizar la formación y los conocimientos de que dispone el docente de ESO sobre educación inclusiva.

Construida la escala, se sometió a la validación de 12 expertos del área de Didáctica y Organización Escolar y Educación Especial de varias universidades andaluzas. Una vez hechas las modificaciones y sugerencias indicadas, se elaboró un cuestionario de validación mediante la aplicación de una prueba piloto en la que se seleccionaron de manera aleatoria a 50 docentes, los cuales no fueron incluidos en la muestra del estudio.

Para la fiabilidad se utilizó el modelo alfa de Cronbach, siendo el valor obtenido de .855; de este modo se constata que dicho instrumento tiene una fiabilidad muy alta, pues el coeficiente está próximo al valor 1, considerado la correlación perfecta. Además, para cada una de las dimensiones el coeficiente de fiabilidad es bastante alto al oscilar entre .846 y .866. Con la intención de asegurar que el instrumento medía lo que realmente pretendía medir, se aplicó el método de las dos mitades, obteniéndose un valor alfa de .646 para la primera subescala y de .858 para la segunda.

Una vez explicado el propósito de la investigación a cada uno de los responsables de los centros educativos y recibidas las oportunas autorizaciones, se procedió a la recogida de datos. Para ello, a principios del año 2011 fueron repartidos los cuestionarios acompañados de una carta en la que se explicaba a los docentes el objetivo de la investigación, así como el contenido y la forma de cumplimentar y devolver el cuestionario.

Para procesar los resultados obtenidos y hacer el análisis estadístico se utilizó el software SPSS versión 19. Así, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo en el que se analizó la distribución de frecuencias para cada uno de los ítems del cuestionario, así como diferentes pruebas de comparación de medias, tales como la *t* de Student y el análisis de varianza (ANOVA), atendiendo a las características y valores de respuesta de las variables sociodemográficas estudiadas. Destaca, además, que los análisis realizados se han calculado con un nivel de confianza del 95%.

III. Resultados

3.1 Actitudes y percepciones del docente de eso hacia la educación inclusiva

Según los resultados obtenidos, la mayor parte de los docentes de Educación Secundaria de Jaén (90%) considera la atención a la diversidad como un deber de la escuela y del sistema educativo. Por ello, un 72.6% de los encuestados afirma que la inclusión ocupa un lugar importante en su labor docente, dedicándole un tiempo considerable (65.3%). Además, un 81.2% de los docentes se muestra a favor de recurrir a profesionales especialistas para temas relacionados con la formación y el asesoramiento sobre educación inclusiva, y un 78.4% de los encuestados declara reflexionar sobre su actuación en el proceso de atención a la diversidad con alumnado con necesidades educativas en el aula.

No obstante, un 49.5% considera que sus expectativas hacia la inclusión se han visto modificadas una vez se que han tenido que involucrarse en dicho proceso, mientras que un 32.4% se muestra "indiferente" con tal planteamiento. Por su parte, un 32.3% de la muestra considera que su actitud hacia la inclusión de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo ha sido favorable hasta que han tenido que trabajar con ellos en el aula, frente a un 24.3% que se muestra "en desacuerdo" y un 21.7% afirma estar "totalmente en desacuerdo" o "indiferente" con dicho planteamiento. Dichas percepciones mejoraron una vez que aumentó el conocimiento del docente acerca de las necesidades educativas de los alumnos (76.6%).

Conseguir la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el aula resulta algo utópico; eso es, al menos, lo que considera un 46.8% de los docentes que afirma estar de acuerdo con tal planteamiento, frente al 28.6% que se muestra "en desacuerdo". Además, un amplio porcentaje se muestra "de acuerdo" al considerar que la inclusión del alumnado en el aula enriquece a toda la comunidad educativa (68.7%), mientras que un 44% de los encuestados considera los centros específicos de educación especial como una modalidad de escolarización donde los alumnos con deficiencias se encuentran mejor atendidos y educados; se trata de centros educativos encargados de escolarizar a alumnado con discapacidad grave y permanente, cuya respuesta educativa no puede ser cubierta en un centro ordinario.

Los participantes en el estudio consideran, además, que los planteamientos teóricos sobre atención a la diversidad propuestos en la legislación vigente son difíciles de llevar a la práctica (59.3%). Destacan, además, que la actitud favorable de las familias con hijos con necesidades específicas de apoyo educativo es considerada un factor fundamental para la eficacia de la enseñanza; así lo indica el 60.7% de los encuestados que se muestran "plenamente de acuerdo" y un 27.9% que afirma estar "de acuerdo" con tal planteamiento.

Por su parte, un 78.8% de los docentes considera el trabajo con alumnos con necesidades educativas como una labor añadida para el profesor tutor, siendo tan sólo un 18.8% los que sitúan dicha responsabilidad en la figura del profesor de apoyo a la integración. Por último, se constata que un 76.9% de los docentes considera la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo responsabilidad tanto del profesor de apoyo a la integración como del profesor tutor.

Así pues, el profesor de apoyo a la integración es considerado el encargado de la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, siempre y cuando su dictamen de escolarización recomiende esta intervención. Además, puede atender alumnado con otras necesidades educativas especializadas que contribuyan a la mejora de sus capacidades. Por su parte, el profesor tutor se centra en la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje mediante una relación psicopedagógica, capaz de mejorar al alumnado en sus capacidades académicas y personales.

3.2 Formación y conocimiento del docente de eso hacia la educación inclusiva

Una vez analizadas las actitudes y percepciones del docente de eso hacia la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, se examinan los conocimientos sobre educación inclusiva adquiridos durante su proceso de formación.

Así, un porcentaje reducido de docentes (24.2%) considera insuficientes los conocimientos sobre educación inclusiva recibidos a lo largo de su proceso de formación inicial; sólo un 8.2% de los encuestados cree que la formación recibida es adecuada como para trabajar en el aula ordinaria con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Durante este proceso formativo, sólo un 20% realizó algún tipo de actividad práctica vinculada al ámbito de la atención a la diversidad. Como consecuencia, un alto porcentaje (78.9%) opina que en su formación debería concederse más importancia a la Educación Especial.

Para desarrollar con éxito el trabajo con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, los docentes consideran que es necesario disponer de suficientes recursos adaptados a las características y necesidades de los alumnos (90.5%), una adecuada formación inicial sobre educación inclusiva (90.2%), actitudes favorables del docente hacia la inclusión (89.8%) así como una buena coordinación entre profesor tutor y profesor de apoyo a la integración (89.1%).

Los participantes en la investigación entienden que las actividades de formación permanente deberían suponer una mejora de la práctica inclusiva en el aula (89.9%) así como la adquisición y perfeccionamiento de conocimientos sobre educación inclusiva (89.1%). Dichas acciones deberían llevarse a cabo durante el curso en horario lectivo (68.6%), en vez de realizarse fuera de dicho horario (32.1%) o en período sabático (28.4%); su desarrollo debe corresponder a profesionales especialistas en Educación Especial (86.6%), profesorado implicado en procesos de atención a la diversidad (83.7%) o equipos de orientación educativa (75.8%).

3.3 Diferencias en las actitudes y conocimientos sobre educación inclusiva según el género del docente

Analizando cada uno de los ítems del cuestionario y la variable cualitativa "Género del docente" recogidas dentro de los objetivos marcados en la investigación, se constatan diferencias tras aplicar la prueba *t* de Student (ver tabla I):

Tabla I. Ítems significativos según la variable Género del docente

Ítem	Hombre	Mujer	Sig.
1. Considero que es un deber de la escuela atender a todos los alumnos.	1.37	1.62	.000*
13. Considero fundamental para la eficacia de la enseñanza el que los padres tengan una actitud favorable hacia los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.	1.56	1.63	.05*
15. Pienso que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo son responsabilidad tanto del profesor de apoyo a la integración como del tutor.	1.90	2.16	.012*
18. El profesor de educación secundaria ha recibido una formación suficiente como para trabajar con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.	4.33	4.14	.035*
22.2 Las actividades de formación permanente deberían llevarse a cabo durante el curso fuera del horario lectivo.	3.32	3.27	.05*
23.1 Las actividades de formación permanente relacionadas con la educación inclusiva deberían impartirse por el profesorado implicado en procesos de atención a la diversidad.	1.68	1.89	.036*
23.4. Las actividades de formación permanente relacionadas con la educación inclusiva deberían impartirse por Equipos de Orientación Educativa.	2.01	2.20	.033*

**p*<.05

De acuerdo a los resultados obtenidos, destaca que las mujeres se muestran más dispuestas que los varones a considerar el deber de la escuela de atender a todo el alumnado ($t(398)=-2.461$, $p=.00$), prestando especial importancia a la actitud favorable de los padres hacia los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo ($t(401)=-.701$, $p=.05$). Las mujeres, en comparación con los varones, se manifiestan a favor de situar la responsabilidad de la educación de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo tanto en el profesor de apoyo a la integración como en el profesor tutor ($t(385)=-2.478$, $p=.012$).

Las mujeres se muestran más dispuestas a la hora de considerar que las actividades de formación permanente relacionadas con la educación inclusiva deben ser impartida por profesorado implicado en procesos de atención a la diversidad ($t(394)=-1.950$, $p=.036$), así como por equipos de orientación educativa ($t(373)=-1.887$, $p=.033$).

No obstante, se aprecian diferencias entre los docentes varones y las mujeres al considerar suficiente la formación inicial recibida para trabajar con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo ($t(400)=1.761$, $p=.035$). De igual forma, son los varones quienes más se inclinan a considerar que las actividades de formación permanente deberían llevarse a cabo durante el curso académico fuera del horario lectivo ($t(343)=.356$, $p=.05$).

3.4 Diferencias en las actitudes y conocimientos sobre educación inclusiva según la antigüedad del docente

Con la intención de determinar posibles diferencias entre la variable "Antigüedad del docente" y el resto de ítems del cuestionario se ha llevado a cabo un análisis de varianza (ANOVA). Asimismo, se utilizó un análisis *a posteriori* a fin de comprobar la diferencia entre todos los pares de medias en el contexto de la muestra total; en concreto, se han asumido varianzas iguales empleando, para ello, la prueba de Tukey. A continuación se describen algunos de los ítems en los que se ha comprobado dicha significatividad, analizando entre qué grupos se producen tales diferencias.

Teniendo en cuenta dicha variable sociodemográfica, se comprueba la existencia de diferencias significativas a la hora de considerar la atención a la diversidad como aspecto fundamental de la práctica docente: $F(5.396)=5.856$, $p\leq.000$. En la tabla II se muestran los resultados obtenidos en la prueba de Tukey, de la que se han eliminado los grupos que no resultan significativos. En ella destacan las diferencias entre los docentes que cuentan con un menor bagaje profesional (hasta menos de 9 años de docencia) y aquellos cuya experiencia profesional supera los 12 años en centros de ESO, siendo los que cuentan con menos de un año de antigüedad docente los que tienen una significación más alta.

Tabla II. Prueba posthoc de Tukey para la variable Antigüedad como docente y el ítem 1

Antigüedad como docente en ESO	Antigüedad como docente en ESO	Diferencia de medias	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Lím. superior	Lím. inferior
Menos de 1 año	Más de 12 años	-.786(*)	.234	.011	-1.46	-.12
Entre 1 y 3 años	Más de 12 años	-.615(*)	.151	.001	-1.05	-.18
Entre 4 y 6 años	Más de 12 años	-.471(*)	.126	.003	-.83	-.11
Entre 7 y 9 años	Más de 12 años	-.579(*)	.145	.001	-.99	-.16
Más de 12 años	Menos de 1 año	.786(*)	.234	.011	.12	1.46
	Entre 1 y 3 años	.615(*)	.151	.001	.18	1.05
	Entre 4 y 6 años	.471(*)	.126	.003	.11	.83
	Entre 7 y 9 años	.579(*)	.145	.001	.16	.99

Además, se aprecian diferencias significativas al analizar la opinión de los docentes a la hora de acudir a especialistas para la formación y el asesoramiento en cuestiones vinculadas con la inclusión: $F(5.390)=2.960$, $p\leq.012$. En este caso, tal y como se muestra en la tabla III, las

diferencias se producen entre los docentes que cuentan con una antigüedad en centros de Educación Secundaria de 4 a 6 años y aquellos otros cuya experiencia supera los 10 años de trabajo en este tipo de centros, siendo los primeros los que muestran una significación más alta.

Tabla III. Prueba posthoc de Tukey para la variable Antigüedad como docente y el ítem 5

Antigüedad como docente en ESO	Antigüedad como docente en ESO	Diferencia de medias	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Lím. superior	Lím. inferior
Entre 4 y 6 años	Entre 10 y 12 años	-.496(*)	.162	.028	-.96	-.03
	Más de 12 años	-.404(*)	.129	.022	-.77	-.04
Entre 10 y 12 años	Entre 4 y 6 años	.496(*)	.162	.028	.03	.96
	Más de 12 años	.404(*)	.129	.022	.04	.77

Respecto al ítem “La inclusión en el aula enriquece a toda la comunidad educativa”: $F(5.393)=3.316$, $p\leq.006$; en este caso, las diferencias significativas se sitúan entre aquellos profesores con una experiencia menor a 9 años y aquellos cuya antigüedad profesional supera los 12 años, siendo los primeros los que muestran una significación más alta (tabla IV).

Tabla IV. Prueba posthoc de Tukey para la variable Antigüedad como docente y el ítem 10

Antigüedad como docente en ESO	Antigüedad como docente en ESO	Diferencia de medias	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Lím. superior	Lím. inferior
Entre 1 y 3 años	Más de 12 años	-.518(*)	.177	.041	-1.02	-.01
Entre 4 y 6 años	Más de 12 años	-.537(*)	.146	.004	-.96	-.12
Entre 7 y 9 años	Más de 12 años	-.499(*)	.168	.038	-.98	-.02
Más de 12 años	Entre 1 y 3 años	.518(*)	.177	.041	.01	1.02
	Entre 4 y 6 años	.537(*)	.146	.004	.12	.96
	Entre 7 y 9 años	.499(*)	.168	.038	.02	.98

Atendiendo a los conocimientos y la formación inicial recibida por el docente acerca de la educación inclusiva, se encuentran diferencias significativas según la experiencia y antigüedad del docente en este tipo de centros educativos: $F(5.396)=5.120$, $p\leq.000$, éstas se sitúan entre aquellos docentes cuyo bagaje profesional supera los 12 años de antigüedad y aquellos que acaban de empezar y cuentan con menos de un año de experiencia. Con una significación más baja, se encuentran diferencias entre los docentes con experiencia profesional superior a 12 años y los que cuentan con una antigüedad entre 1-3 años o entre 7-9 años (tabla V).

Tabla V. Prueba posthoc de Tukey para la variable Antigüedad como docente y el ítem 17

Antigüedad como docente en ESO	Antigüedad como docente en ESO	Diferencia de medias	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Lím. superior	Lím. inferior
Menos de 1 año	Más de 12 años	-1.083(*)	.365	.037	-2.13	-.04
Entre 1 y 3 años	Más de 12 años	-.712(*)	.235	.031	-1.39	-.04
Entre 7 y 9 años	Más de 12 años	-1.011(*)	.226	.000	-1.66	-.37
Más de 12 años	Menos de 1 año	1.083(*)	.365	.037	.04	2.13
	Entre 1 y 3 años	.712(*)	.235	.031	.04	1.39
	Entre 7 y 9 años	1.011(*)	.226	.000	.37	1.66

Se aprecian además, diferencias a la hora de considerar cómo el éxito en el trabajo con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo depende de la existencia de suficientes y apropiados recursos: $F(5.390)=3.731$, $p\leq.003$. En este caso, las diferencias se establecen entre los docentes con una experiencia profesional de entre 7-9 años y aquellos con una antigüedad de entre 1-6 años. En este caso, la significación más alta se sitúa entre los docentes con una antigüedad de entre 1-3 años y aquellos que cuentan con una experiencia de 7-9 años (tabla VI).

Tabla VI. Prueba posthoc de Tukey para la variable Antigüedad como docente y el ítem 21.6

Antigüedad como docente en ESO	Antigüedad como docente en ESO	Diferencia de medias	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Lím. superior	Lím. inferior
Entre 1 y 3 años	Entre 7 y 9 años	-.569(*)	.163	.007	-1.04	-.10
Entre 4 y 6 años	Entre 7 y 9 años	-.513(*)	.139	.004	-.91	-.11
Entre 7 y 9 años	Entre 1 y 3 años	.569(*)	.163	.007	.10	1.04
	Entre 4 y 6 años	.513(*)	.139	.004	.11	.91

Por último, se constata la existencia de diferencias significativas entre los docentes a la hora de considerar cómo las actividades de formación permanente relacionadas con la educación inclusiva deberían impartirse por los profesionales que integran los equipos de orientación educativa: $F(5, 368)=2.828$, $p \leq .016$. En este caso, las diferencias se sitúan entre aquellos docentes que poseen una antigüedad de entre 4-6 años y aquellos experiencia supera los 12 años (tabla VII).

Tabla VII. Prueba posthoc de Tukey para la variable Antigüedad como docente y el ítem 23.4

Antigüedad como docente en ESO	Antigüedad como docente en ESO	Diferencia de medias	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Lím. superior	Lím. inferior
Entre 4 y 6 años	Más de 12 años	-.419(*)	.139	.034	-.82	-.02
Más de 12 años	Entre 4 y 6 años	.419(*)	.139	.034	.02	.82

IV. Conclusiones

A modo de síntesis, se puede afirmar que las percepciones de los docentes de los centros de Educación Secundaria de la provincia de Jaén respecto a la educación inclusiva son bastante positivas. De manera mayoritaria, los encuestados consideran la atención a la diversidad como un deber de la escuela y del sistema educativo, incluyéndolo en su práctica diaria en el aula y recurriendo a profesionales especialistas para asesoramiento y formación en temas relacionados con la educación inclusiva. Así, tal y como expresa Madariaga, Huguet y Lapresta (2013, p. 306), "la atención a la diversidad se está convirtiendo en uno de los mayores retos. Los ciudadanos tienen que gestionarla en las diferentes facetas de su vida cotidiana y el sistema educativo está obligado a prepararles para ello".

A pesar de considerar difícil la puesta en práctica de los planteamientos sobre atención a la diversidad propuestos en las actuales leyes educativas, prestan especial atención a la actitud favorable de los padres hacia la educación de sus hijos. Ello puede deberse a las continuas reformas que se han dado en el sistema educativo español, algunas de ellas desarrolladas desde la visión teórica de la educación y no desde la práctica fundamentada en la realidad de los centros y en las necesidades de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Los encuestados, además, sostienen que la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo supone un trabajo añadido para el profesor, debiendo ser éste responsabilidad tanto del profesor de apoyo a la integración como del profesor tutor. Sin embargo, la inclusión de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el actual sistema educativo es un desafío urgente que ha provocado múltiples cuestionamientos y tropieza con diversas dificultades (Ainscow y Miles, 2009; Font, 2009). Entre ellos, cabe destacar la importancia de que los centros consideren la inclusión como un proceso que busca la identificación y eliminación de barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la participación y el éxito de todo el alumnado, independientemente de sus características individuales. Además, para el desarrollo de un proceso educativo de calidad, es necesario que el docente sea capaz de atenderlo, debiendo recibir una formación sobre las características del alumnado con necesidades educativas, la mejor manera de incluir a todos los alumnos en el aula, etc. (Toboso, 2012).

Por ello, los docentes de los centros de Educación Secundaria de la provincia de Jaén han mostrado su descontento hacia los conocimientos sobre educación inclusiva adquiridos durante su proceso de formación inicial, siendo muy pocos los que han realizado actividades prácticas al respecto. Asimismo, destacan como factores fundamentales para el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, la formación específica inicial sobre educación inclusiva así como la disponibilidad de suficientes recursos.

Desde las instituciones de Educación Superior se debe favorecer el desarrollo de planes de estudio en los grados de Maestro que le habiliten para su posterior desarrollo profesional en el aula. Éste debe incluir conocimientos teóricos y prácticos, basados en la realidad educativa, sustentados en la investigación reflexiva sobre la docencia y la atención a la diversidad. Se debe favorecer, por tanto, el acercamiento del futuro docente a la realidad de las aulas para, de este modo, motivar sus actitudes y percepciones positivas hacia la diversidad en pro de una educación de calidad.

Estos resultados guardan relación con los aportados en investigaciones como las de Sánchez Palomino y Carrión (2002), quienes expusieron que las mayores dificultades que el profesorado del aula ordinaria encuentra para afrontar el reto de integrar se relacionan con la falta de preparación para llevar a cabo su trabajo. Por su parte, Palomares (2004) destaca la falta de formación inicial del profesorado, capaz de prepararlo para aceptar la diferencia como un reto positivo. Otros autores, como Álvarez, Álvarez, Castro, Campo y Fueyo (2008) mostraban el descontento de los profesores de Educación Secundaria ante la integración, demandando más recursos y un mayor conocimiento de estrategias para mejorar dicho proceso. Finalmente, Echeita et al. (2009) plantean la necesidad de incluir en la formación inicial del docente la adquisición de competencias relacionadas con la colaboración entre profesionales para enfrentarse a la diversidad y complejidad de las tareas a las que se deben enfrentar en su quehacer diario en el aula.

Respecto a la formación permanente, los docentes participantes en el estudio consideran que las actividades planteadas deberían llevarse a cabo durante el curso académico, fuera del horario lectivo, por parte de especialistas en el área de Educación Especial. Dichas actividades deben mejorar la práctica inclusiva en el aula, así como la adquisición y perfeccionamiento de conocimientos vinculados al ámbito de la educación inclusiva. Dicho proceso debe orientarse hacia una nueva cultura profesional que asuma el concepto de profesor investigador, superando el rol reproductor y aportando propuestas de mejora profesional mediante la reflexión sobre la práctica (Imberñón, 2004). Además, desde la administración educativa se deben favorecer los procesos de perfeccionamiento y actualización docente, dando respuesta a las necesidades e inquietudes del docente en activo. De este modo se podrá desarrollar una educación capaz de situar al alumnado con necesidades educativas como eje central de su quehacer en el aula, acudiendo a la investigación y reflexión sobre la práctica como instrumentos para su perfeccionamiento y mejora.

Los resultados obtenidos en la investigación revelan cómo las profesoras muestran actitudes y conocimientos más favorables hacia la educación inclusiva que los docentes varones. Estos datos guardan relación con las investigaciones desarrolladas por Alghazo y Naggar (2004) y Opdal, Wormaes y Habayed (2001). No obstante, en algunos estudios (Hodge et al., 2002; Kudláèek, Válková, Sherrill, Myers y French, 2002 y Parasuram, 2006) no se encontraron diferencias significativas según el género del docente en las prácticas desarrolladas con alumnos con necesidades educativas.

Respecto a la antigüedad y experiencia docente, los resultados obtenidos demuestran diferencias significativas entre las actitudes y necesidades formativas hacia la educación inclusiva en docentes que cuentan con un menor bagaje profesional y aquellos cuya experiencia profesional supera los 12 años en centros de Educación Secundaria, siendo los primeros los que muestran una significación más alta. Estos resultados confirman los obtenidos por Padelidou y

Lampropoulou (1997), Balboni y Pedrabissi (2000), Avramidis y Norwich (2002), Leyser y Kirk, (2004). Aunque los trabajos desarrollados por Avramidis, Bayliss y Burden (2000) y Hastings y Oakford (2003) señalan que los años de experiencia en la enseñanza parecen no estar relacionados con las actitudes de los docentes en materia de educación inclusiva.

Finalmente, cabe destacar la importancia de que el docente posea actitudes y percepciones positivas hacia la educación inclusiva, pues "las actitudes, creencias, valores y expectativas del profesorado son muy importantes en la formación del estudiante y éstas están siempre condicionadas no sólo por los procesos formativos, sino por otros factores que repercuten con mayor incidencia" (Borrero, 2012, p.358). De igual manera, la formación docente (inicial y permanente) supone un instrumento capaz de mejorar la atención educativa prestada al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el aula; tal y como afirma Aguilar (2000, p. 67): "Formar para la diversidad, por tanto, es capacitar profesionales competentes que conozcan y descubran estrategias de desarrollo profesional relacionadas con el saber hacer docente y con el cómo conseguir adaptar e individualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje".

Referencias

Aguilar, L. A. (2000). *De la integración a la inclusividad. La atención a la diversidad: pilar básico en la escuela del siglo XXI*. Argentina: Espacio Editorial.

Ahmed, M., Sharma, U. y Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12(3), 132-140.

Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: Horsor.

Alghazo, E. y Naggar, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31, 94-99.

Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12(3), 170-182.

Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. A. y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20(1), 56-61.

Anton, P. (2008). *Experiencia formativa semipresencial de formación del profesorado en "Educación Inclusiva"*. Comunicación presentada al V Congreso de Universidades y Educación Especial. Educación Inclusiva: Interrogantes y experiencias. Barcelona.

Artavia, J. M. (2005). Actitudes de los docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Pensamiento Actual*, 5(6), 61-70.

Avramidis, E. y Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367-289.

- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey of mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 193-213.
- Balboni, G. y Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education & Training in Mental Retardation & Development Disabilities*, 35, 148-159.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P. y Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 201-219.
- Borrero, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 333-364.
- Brady, K. y Woolfson, L. (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Education Psychology*, 78(4), 527-544.
- Díaz, E. M. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 6(1-2), 151-165.
- Echeita, G., Simón, C., Verduga, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de educación*, 349, 153-178.
- Escarvajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 28(2), 161-179.
- Font, J. (2009). La colaboración: de los centros de educación especial a la inclusión. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 111-125). Barcelona: Horsori.
- García Pastor, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona: PPU.
- Gimeno, J. e Imbernón, F. (2006). Una oportunidad perdida. Política de formación inicial del profesorado: las nuevas propuestas. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 96-101.
- Giraudó, M. (2007). Las actitudes: pilar de las transformaciones. Recuperado de http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/index.php?option=com_content&task=view&id=1365&Itemid=421
- Glaubman, R. y Lifshitz, H. (2001). Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 207-223.
- Hastings, R. P. y Oakford, S. (2003). Student teachers attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- Hodge, S. R., Davis, R., Woodard, R. y Sherrill, C. (2002). Comparison of practicum types in changing preservice teacher's attitudes and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 155-171.

- Horne, P. E. y Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77-94.
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural* (pp. 59-94). Madrid: La Muralla.
- Kudláèek, M., Válková, H., Sherrill, C., Myers, B. y French, R. (2002). An inclusion instrument based on planned behavior theory for prospective physical educators. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 280-299.
- Leyser, Y. y Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability Development and Education*, 51, 271-285.
- Ley Orgánica 8/2013. Para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado [BOE]. España. 10-diciembre, 2013.
- Madariaga, J. M., Huguet, A. y Lapresta, C. (2013). Actitud, presión social y educación inclusiva en aulas con diversidad lingüística y cultural. *Educación XXI*, 16(1), 305-328.
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 27-44.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista iberoamericana de educación*, 52, 149-178.
- Moreno, J., Rodríguez, I., Saldaña, D. y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (5). Recuperado de <http://www.rieoei.org/investigacion/1491Moreno.pdf>
- Opdal, L. R., Wormnaes, S. y Habayeb, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48, 143-162.
- Padeliadou, S. y Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special y regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12, 173-183.
- Palomares, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-605.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability and Society*, 21, 231-242.
- Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Jones, L., Kalambouka, A. y Hall, D. (2009). Education and poverty: mapping the terrain and making the links to educational policy. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 341-358.

Reyes, M. M. (2010). La formación del profesorado, motor de cambio en la escuela del siglo XXI. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 89-102.

Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, 53(2), 147-156.

Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 4(2). Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227734006.pdf

Sánchez Palomino, A. y Carrión, J. J. (2002). Una aproximación a la investigación en Educación Especial. *Revista de Educación*, 327, 225-247.

Sánchez Palomino, A. y Lázaro, M. N. (2011). Hacia una perspectiva humanista de la Educación Especial. En Sánchez Palomino et al. (Eds.). *Educación Especial y mundo digital* (pp. 84-104). Universidad de Almería.

Sánchez, A., Díaz, C., Sanhuesa, S. y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de Pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 169-178.

Toboso, M. (Coord.) (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-295.