



**PERCEPCIONES Y ACTITUDES
DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN PRIMARIA HACIA LA
INCLUSIÓN
Y
SU RELACIÓN CON EL USO DE LAS TIC EN
LA ENSEÑANZA.**

Autora: María de la Paz Gaviño Aroca

Tutora Académica: M^a del Mar Aires González

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico

Facultad Ciencias de la Educación

Grado en Educación Primaria

Curso 2016/2017



DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D/D^a María de la Paz Gaviño Aroca, con DNI 53351721-R, estudiante del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla durante el curso académico 2016 / 2017, como autor/a de este documento académico titulado:

“Percepciones y Actitudes del profesorado de Educación Primaria hacia la Inclusión y su relación con el uso de las TIC en la enseñanza.”

Y presentado como Trabajo Fin de Grado correspondiente, para la obtención del Título.

DECLARA

Que es fruto de su trabajo personal, que no copia, ni utiliza ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen y/o autoría, tanto en el cuerpo de texto como en la bibliografía correspondiente.

Asimismo es plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos términos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden legal.

Y, para que conste a los efectos oportunos, lo firma, en Sevilla a 30 de mayo de 2017.

Fdo.: M^a Paz Gaviño Aroca.

Cita en género femenino de los preceptos de este documento

Las referencias a personas, colectivos o cargos académicos figuran en el presente documento en género masculino como género gramatical no marcado. Cuando proceda, será válida la cita de los preceptos correspondientes en género femenino.

RESUMEN:

Con este estudio conocemos las actitudes y percepciones hacia la inclusión y su relación con el uso de las TIC que posee dos grupos de profesores de Educación Primaria de la capital Hispalense (diferenciados por trabajar o no con niños con necesidades educativas especiales) y un grupo de estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Mención de Educación Especial de la Universidad de Sevilla.

Se trata de un diseño de naturaleza “ex post facto”, en concreto un diseño descriptivo, basado en la aplicación de una batería de cuestionarios. Los instrumentos utilizados fueron el *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión* (Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez, 2000), una versión reducida de la *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza* (Cardona, 2000a) y el *Cuestionario de Percepción del profesorado sobre su capacitación en el uso de las TIC* (Suriá, 2011). A través de estos instrumentos examinamos sus actuaciones acerca de la práctica inclusiva de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria, así como su formación, etapa educativa, recursos disponibles, género y experiencia docente.

Finalmente, el resultado ha generado diferencias significativas entre los grupos analizados y se puede concretar que tanto profesores con alumnos con necesidades educativas especiales y sin estas, como estudiantes de grado tienen una percepción muy favorable hacia la inclusión. En el uso de las TIC reflejan una buena formación para la práctica inclusiva en el aula, sin embargo, señalan que no disponen del suficiente tiempo para llevarlas a cabo.

PALABRAS CLAVES:

Actitudes del profesorado, Educación inclusiva, Necesidades educativas especiales, Percepciones del profesorado, Tecnologías de la Información y la Comunicación.

ABSTRACT:

This research work shows two groups of Sevillian teachers (differentiated with NEE students or no NEE students) of elementary school and Sevillian students of special education of primary school's attitudes and perceptions of using ICT.

It is a “ex post facto” design of which results have been obtained through a descriptive design, based in application of a battery of questionnaires. The resources that were used are *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión* (Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez, 2000), a shorter version of *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza* (Cardona, 2000a) and *Cuestionario de Percepción del profesorado sobre su capacitación en el uso de las TIC* (Suriá, 2011). Using these resources we study their conducts relating to inclusive practice education with students with special educational needs in usual lessons as well as their teaching formation, educational phase, available resources, genus and experience.

Finally, the results show that there are significant differences between both groups. Also, we can conclude that students, teachers who educate students with special educational needs, and those who do not have favourable perception relating to inclusive practice education. ICT helps them to get a better formation in inclusive practice education, but they explain that they do not have enough time to carry them out.

KEY WORDS

Inclusive education, information and communications technology (ICT), special educational needs, teaching attitudes, teaching perceptions.

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN.....	7
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1 Introducción.	9
2.2 Definiciones y aportaciones al concepto de Educación Especial.	10
2.3 La inclusión.	12
2.3.1 La educación inclusiva	12
2.3.2 Antecedentes de la Educación Inclusiva.....	14
2.3.3 Condiciones que favorecen y obstaculizan la educación inclusiva	18
2.3.4 Las actitudes docentes hacia la inclusión del alumnado con NEE.....	19
2.4 Las tecnologías de información y comunicación en el contexto de la inclusión.....	22
2.4.1Las TIC.....	22
2.4.2El uso de las TIC como recurso didáctico.....	25
3 OBJETIVOS E HIPÓTESIS	28
4 METODOLOGÍA.	29
4.1 Muestra.....	29
4.2 Instrumentos:	32
4.3 Procedimiento.	36
5. RESULTADOS	39
6.DISCUSIÓN	52
7.CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES.....	56
7.1Conclusión de resultados.....	56
7.2 Conclusión personal.	57
7.3 Limitaciones del estudio.	58
7.4 Líneas futuras de trabajo.	59
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
9. ANEXOS.....	67

1. JUSTIFICACIÓN.

Con este trabajo pretendo que todo docente reflexione acerca del papel que tenemos en la docencia y cómo nuestra intervención puede contribuir a mejorar la situación en la que se encuentran muchos alumnos con necesidades educativas especiales.

La elección del tema Percepciones y actitudes del profesorado de Educación Primaria hacia la inclusión y su relación con el uso de las TIC en la enseñanza, constituye un asunto imprescindible debido a la importancia que supone para un futuro docente incorporarse a un centro educativo y satisfacer las necesidades de todos los alumnos. El motivo por el que elegí este tema se debe a la complicidad que me aportan los niños. Además de tener la oportunidad de guiarles durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los niños nos enriquecen en muchas ocasiones. Afortunadamente, contamos con nuevos recursos disponibles como son las TIC. Destacan por ser una herramienta educativa en nuestro día a día en el aula ordinaria facilitando las interacciones entre docente y discente. Durante el transcurso del Grado de Educación Primaria, me decanté por la mención de Educación Especial ya que se trata de lo que verdaderamente me satisface, poder ayudar a los alumnos que presentan necesidades educativas y en especial, a aquellos con necesidades educativas especiales.

Cuando realicé mis estudios de Primaria, recuerdo borrosa la figura del profesor de Educación Especial. Una de las razones era porque este profesor nunca se mostraba al aula ordinaria, sino que tenía su propio espacio de trabajo para atender a los alumnos que lo necesitaban. En la actualidad, nos encontramos ante situaciones semejantes sobre todo en centros antiguos catalogados como tradicionales. No obstante, la figura de este especialista se ha ido acrecentando positivamente. Es por esta razón por la que me interesé por saber de ella y del papel que tomaba en la educación del alumno. A día de hoy, me encuentro finalizando mi etapa universitaria sintiéndome orgullosa de esta elección.

Por otro lado, centrándonos en las competencias que deben alcanzar los profesores tras finalizar el grado de Educación Primaria, encontramos según los planes de estudio ofrecidos por la Facultad de Ciencias de la Educación, una serie de competencias destacables en el desarrollo de este trabajo. Entre ellas, sobresalen principalmente tres competencias fundamentales por la que los maestros deben de “concebir la profesión docente como un proceso de aprendizaje permanente adaptándose a los cambios (...) a lo largo de la vida y comprometido con la innovación, la calidad de la enseñanza y la renovación de prácticas docentes” (GT.2); “Apreciar la diversidad social y cultural, en el marco del respeto de los Derechos Humanos y la cooperación internacional” (GP.11); “Fomentar y garantizar el respeto a los Derechos Humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de la paz” (GM21).

Por último, señalamos algunas de las competencias que han permitido a la futura graduada realizar este trabajo sutilmente: “Analizar y sintetizar la información (GP.1); Organizar y planificar el trabajo (GP.2); Adquirir y desarrollar habilidades de relación interpersonal (GP.8); Expresar y aceptar la crítica (GP.10); relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro (M64).

Sin más doy paso al desarrollo de este Trabajo Fin de Grado.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1 Introducción.

Uno de los autores que dejaron huella en la enseñanza fue Vigotsky (1982) afirmando que el aprendizaje se establece cuando el sujeto se relaciona con los “otros”. De esta manera, manifiesta el carácter social que tiene la escuela y la necesidad de que todos los miembros estén en interacción.

Para Delors (1994) “la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser” (p.35). En conformidad con este, se asume que la etapa de Educación Infantil y Educación Primaria es imprescindible para alcanzar el desarrollo integral de la persona siendo fundamental la actuación del docente. Se medita que una educación correcta sería la de trabajar una educación inclusiva, aquella que responda a la atención a la diversidad y proponga una intervención educativa en la que sea posible un desarrollo óptimo de todos los alumnos y alumnas. No obstante, el desarrollo de sistemas educativos inclusivos supone una enorme lucha frente a los sistemas educativos sucedidos en el plano de la educación. Para el autor, la prioridad son los niños que constituyen las escuelas por lo tanto tratará de objetivar los logros a una enseñanza de calidad y equidad respecto a la diversidad del alumnado. Sin embargo, un estudio por parte del Foro de Vida Independiente manifiesta que las personas con necesidades educativas especiales representan el 10% de la humanidad más olvidado y discriminado a lo largo de la historia (Romañach & Lobato, 2005). Para atajar esta realidad despectiva será necesaria una reforma educativa en el currículo y en la formación de los profesionales, en este caso, de los docentes y de la comunidad educativa. Es por ello que consideramos la formación inicial y continua de los agentes de la educación como papel crucial en la práctica educativa. En este sentido, el desarrollo de actitudes positivas ante el alumnado con necesidades educativas especiales (a partir de ahora NEE) forma parte de una de las mayores preocupaciones existentes en la actualidad.

A continuación, se expondrá el estudio sobre las percepciones y actitudes del profesorado de Educación Primaria hacia la inclusión y su relación con el uso de las TIC en la enseñanza abordando el contenido de manera fundamentada. En primer lugar, observaremos cómo se dan aportaciones del concepto de Educación Especial para sumergirnos en nuestro estudio acerca de la inclusión educativa y los aspectos fundamentales que se ha considerado para este estudio: educación inclusiva, antecedentes de la educación inclusiva, condiciones que favorecen y obstaculizan la inclusión del alumno con NEE y finalmente, las actitudes docentes hacia la inclusión del alumno con NEE. Por otra parte, abordaremos las tecnologías de la información y comunicación en el contexto de la inclusión acercándonos al origen de las TIC y al empleo de éstas como recurso didáctico.

2.2 Definiciones y aportaciones al concepto de Educación Especial.

La educación ha ido evolucionando a lo largo de los siglos estableciendo modificaciones en los sistemas educativos de cada época. En concreto, ha sido la Educación Especial la que ha obtenido un mayor progreso desde sus orígenes. Se reconoce la complejidad que abarca el término “Educación Especial” (a partir de ahora E.E) debido a que no existe una definición concreta de esta. Es decir, ha existido una gran variedad de términos para referirse al concepto del que tratamos. A continuación, señalaremos varias definiciones que han evolucionado hasta el término que conocemos en nuestros días como NEE.

Hanselman (citado por Sánchez, 1994) aporta el concepto de E.E como “Doctrina de la instrucción, educación y asistencia a todos los niños cuyo desarrollo psicosomático se ve frenado constantemente por factores individuales y sociales.” Para Sánchez esta definición le resulta bastante moderna al incluir los aspectos sociales. La definición anterior podría verse bastante influenciada por la medicina debido al empleo de términos específicos de la materia como “desarrollo psicosomático”. No obstante, es cierto que el nombramiento de los factores sociales en una definición de esta época se aproximará a buscar las causas en la interacción del sujeto y del ambiente.

Otro autor que destacó en esta disciplina fue Asperger (1966) en su obra *Pedagogía Curativa*. Asperger da un paso más hacia la amplitud del término debido a la incorporación preferentemente del ámbito pedagógico para el tratamiento de los “defectos mentales o sensoriales y de las perturbaciones nerviosas o psíquicas” como este señaló en su obra. Autores posteriores como González (2009) señala: “Hoy la Educación Especial se define y distingue por los recursos materiales y personales de que dispone el sistema educativo para dar una respuesta adecuada a la diversidad de los alumnos” (p. 435).

Por otra parte, destacar que, dentro de nuestro contexto, en el Plan Nacional de Educación Especial es donde se encuentran recogidos los principios de normalización e integración, la ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. Concretamente, en su artículo 26 concibe la Educación como “un proceso integral, flexible y dinámico, que se concibe para su aplicación personalizada y comprende los diferentes niveles y grados del sistema de enseñanza, particularmente los considerados obligatorios y gratuitos, encaminados a conseguir la total integración social del minusválido.”

Romañach & Lobato (2005) desde el Foro de Vida Independiente pretenden proponer un nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano, “mujeres y hombres con diversidad funcional”. Estos dos autores se remontan a las aportaciones de Vigotsky (1982) coincidiendo en que el lenguaje produce, modifica y orienta el pensamiento. Para ello, en primer lugar, sería necesario modificar la terminología como bien está intentando la Organización Mundial de la Salud (OMS). Skliar (citado por Castillo, 2016) también avala esta afirmación reconociendo la existencia de una frontera formada por personas que siguen pensando que el problema se encuentra en la “anormalidad” de las personas con NEE.

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación) recoge algunas de las funciones de la educación sobresaliendo el fomento de la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, entre otras. Por esta razón la inclusión constituye un tema clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje (a partir de ahora E-A), persiguiendo la inclusión social de todas las personas siendo los

agentes encargados de fomentar esta educación los profesionales en el ámbito de la enseñanza, es decir, los docentes. Debemos ser conscientes del papel tan importante que un profesor posee ante el grupo-clase con el que tiene una cita a diario.

2.3. La inclusión.

2.3.1 La educación inclusiva.

La educación inclusiva es un tema de actualidad en nuestros días debido a la gran diversidad de alumnos escolarizados en centros educativos ordinarios. Para autores como Chiner (2011) “La inclusión es un movimiento que en el ámbito educativo ha ido cobrando importancia a partir de la última década” (p.110). Según Durán & Rodríguez (2015) “La inclusión supone un salto cualitativo de gran magnitud y trascendencia” (p. 306). Se relaciona con el acceso, la participación y la presencia de todos los alumnos haciendo hincapié en los que se encuentran en riesgo de exclusión por diferentes circunstancias.

Para Valcarce (2011) “La idea de inclusión emerge definitivamente y adquiere identidad, ligada a la educación, en la Conferencia de 1990 de la UNESCO, celebrada en Tailandia” (p.119). En España, este planteamiento se hace patente en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca en 1994. Autores como Buenestado (2013) recoge el compromiso por parte del Plan de Acción del Consejo de Europa (2006) para la promoción de derechos y la participación plena de las personas con necesidades educativas especiales en la sociedad suscitando una educación que atienda a todas las personas en un mismo sistema ordinario.

Echeita (citado por Pérez, 2006, p.3) señaló algunas de las características definitorias de la educación inclusiva:

- La inclusión no como un lugar sino como una actitud y un valor.
- La inclusión no como un lema sino como forma de vida.

- La inclusión no como un resultado sino como un proceso de transformación profunda.
- La inclusión no como un recetario sino como un enfoque diferente para intentar resolver las dificultades que se presentan en las escuelas.
- La inclusión no como un modelo para reproducir sino como una propuesta en continua construcción.

Molina (citado por Parra, 2011) hizo referencia al concepto de inclusión refiriéndose al disfrute de los derechos que todos tenemos como estudiantes. Para el graduado de este trabajo, la inclusión constituye el máximo nivel de competencia en el que no existe la jerarquía de niveles, sino que todos nos encontramos ante la misma posición jerárquica para ayudarnos a ser más competentes y a lograr ver las diferencias como aportaciones enriquecedoras. Todo este proceso es, por tanto, un proceso complejo debido a la profunda transformación de los sistemas socioeducativos (Valcarce, 2011). En la actualidad todavía este término se encuentra en un proceso de transición proveniente de la educación integradora a pesar de que las concepciones teóricas lo avalan, ya que trasladarlo a la práctica no es tarea fácil. “Pretendemos pasar de una escuela integradora con espacios para la diversidad a una escuela inclusiva como espacio de diversidad, basada en lo común” (Valcarce, 2011, p.120).

Así, este término ha supuesto y supone modificaciones curriculares en los centros. No obstante, uno de los factores más influyentes para la optimización de un proceso inclusivo en un aula ordinaria lo conforta la figura de los docentes. Por ello, desde el marco de la educación inclusiva iniciaremos nuestro estudio para determinar las percepciones y actitudes del profesorado de Educación Primaria hacia la inclusión y su relación con el uso de las TIC en la enseñanza

Por último y para configurar mejor nuestro campo de estudio, en la figura 1 puede observarse como actualmente el marco legislativo actual de las NEE se encuentra integrado dentro de la atención al alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE):

Marco legislativo actual de las NEE

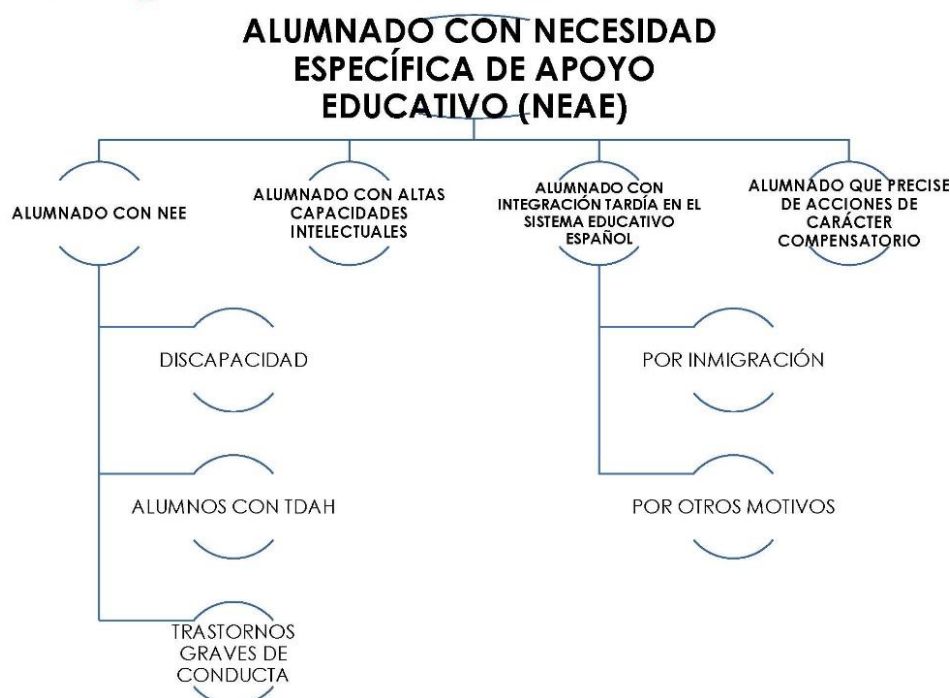


Figura 1. Marco legislativo actual de las NEE. *Extraído de Instrucciones de 22 de junio de 2015 de la Junta de Andalucía.*

2.3.2. Antecedentes de la Educación Inclusiva.

Los antecedentes de la Educación Especial se remontan a las sociedades antiguas (S. I-V d.C) donde la “anormalidad indiferenciada” era provocada por causas demoníacas o divinas. La creencia del momento suponía la eliminación sistemática de los afectados apoyados por modelos tradicionales como los Biomédico y Psicométrico. Durante la Edad Media nacieron los primeros asilos o instituciones de beneficencia naciendo la Educación Especial en el siglo XIX. Este periodo se caracteriza por la existencia de dos modelos diferentes y paralelos de educación: el ordinario, para sujetos normales y el especial, para los “deficientes”. De esta manera, la educación se encontraba dividida en centros ordinarios y/o específicos. A finales del S XIX y comienzos del S XX, la visión presente acerca de los sujetos deficientes fue mejorada y ampliada para llegar a la reflexión de que estos podían aprender y ser educados en centros específicos naciendo las primeras instituciones educativas. El

origen del término “normalización” fue incorporado por B. Mikkelsen (1959) en la ley danesa de ese mismo año, definiendo este concepto como “La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible.” (Martín ,2010, p. 6). Así el planteamiento que se promueve desde esta postura es que las personas que presentan NEE pueden llevar a cabo las mismas funciones, pero de una manera diferente. No obstante, todos en algún momento de nuestra vida podemos necesitar una atención especial ya sea de manera transitoria o permanente. Un ejemplo cercano podría ser cuando nos fracturamos una pierna, el cual implicaría una necesidad de tipo funcional transitoria. Finalmente, Steenlandt (1991) consideró la aportación de W. Wolfensberger (1972) la que ha sobresalido con el principio de normalización.

W. Wolfensberger (1972) lo definió como:

La utilización de medios culturalmente normativos para permitir que las condiciones de vida de una persona sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta, experiencias, estatus y reputación. (p. 23)

Al principio de normalización lo precedió el principio de la integración en el ámbito escolar estableciéndose el término “alumnos con NEE” en el Informe Warnock en 1978. Este Informe marca una nueva concepción de la Educación Especial donde se explicita la ayuda educativa en los alumnos que lo necesiten de manera transitoria o permanente en base al currículo. Fueron muchos autores los que escribieron acerca de este Informe como De la Oliva, Tobón, Pérez & Romero (2015) marcando la educación como un derecho para todos los niños no teniendo estos que ser divididos entre quienes reciben educación especial y quienes reciben simplemente educación. Para Aguilar (1991) este informe supuso un gran avance ya que los conceptos de Educación Especial y Dificultades de Aprendizaje comenzaron a ampliarse surgiendo el concepto de NEE. Sin embargo, numerosos autores como Palacios, Marchesi & Coll (2002) han respondido en forma de crítica al principio de integración ya que lo han avalado de insuficiente. El proceso de integración no consiste en “integrar” al alumno con los demás compañeros en un aula ordinaria ya

que el alumno seguiría trabajando de manera paralela respecto a sus iguales. En esta misma línea, destaca Echeita (2006), marcando la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) como el puente más próximo entre los planteamientos anteriores de Educación Especial y de Integración hasta el paradigma de Educación Inclusiva.

La siguiente figura muestra la evolución del proceso de Integración en el caso de España.

Antes 1960	Época difícil → Salida de la Guerra Civil → Estudiaban una gran minoría
A partir 1960	Desarrollismo → Comienza el establecimiento de la Educación Especial
1970	Ley General de Educación
1978	Plan Nacional de Educación Especial / Constitución Española
1982	Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) / Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial
1985	Ley orgánica reguladora del derecho a la educación (LODE)
1990	Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)
1995	Ordenación de Necesidades educativas Especiales (NEE) / Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG)
2002	Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)
2006	Ley Orgánica de Educación (LOE)
2007	Ley Educación de Andalucía (LEA)
2008	Orden 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.
2013	Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)
2015	Instrucciones de 22 de Junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad.

Figura 2. Evolución del proceso de Integración en España. *Extraído de Apuntes de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Corujo, M. (2016). 4º Educación Primaria. US.*

La integración y la inclusión implica procesos diferentes, en la primera los alumnos son los que se tienen que adaptar al programa existente del colegio mientras que, en el segundo, el centro es el que tiene que modificar su programa para atender a la diversidad de alumnos (Ainscow,1995). Se ha contemplado la anterior como la discrepancia principal que avala todas las diferencias.

2.3.3 Condiciones que favorecen y obstaculizan la educación inclusiva.

Numerosos estudios Ainscow, Dyson, Goldrick & West (2013) coinciden en la importancia de identificar las condiciones que se tienen que dar para el desarrollo de una educación de calidad. Para ello, propusieron cinco condiciones organizativas:

- Condición 1: Las escuelas han de colaborar de forma que creen un planteamiento a nivel de todo el sistema.
- Condición 2: Se necesita un liderazgo local centrado en la equidad para coordinar la acción colaborativa.
- Condición 3: El desarrollo en las escuelas debe vincularse a esfuerzos comunitarios más amplios para atajar las desigualdades sufridas por los menores.
- Condición 4: La política nacional ha de ser formulada de modo que facilite y favorezca las acciones locales.
- Condición 5: Los movimientos hacia el respaldo de la equidad en la educación deben ir emparejados con esfuerzos por desarrollar una sociedad más justa.

Wolger (citado por Buenestado,2013) expuso varias condiciones que favorecen el desarrollo de la escuela inclusiva. Entre ellas se encuentran la coordinación y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, la colaboración y la planificación de los profesionales, la investigación y la reflexión, la formación profesional, etc. Sin embargo, la condición que destacó como excelente fue la formación profesional ya que dentro de esta se enmarca las diferentes habilidades y estrategias que puede un docente poner en práctica para conseguir el gran reto. En concordancia con Wolger, se encuentra Buenestado (2013) considerando la formación inicial del profesorado como uno de los pilares cardinales para la construcción de estas escuelas.

Respecto a las barreras de la inclusión, López (2011) define las barreras como “Los obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad” (p. 6). Éste señaló las barreras Políticas (Normativas contradictorias), Culturales (conceptuales y actitudinales) y Didácticas (Enseñanza-Aprendizaje) como obstaculizadoras en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Las barreras didácticas van referidas a la falta de formación profesional para atender a la diversidad dentro de un aula ordinaria como a la falta de organización del espacio y del tiempo. En este estudio nuestro punto de interés lo confortará las barreras didácticas ya que nos centraremos en analizar las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión en relación con el uso de las TIC.

2.3.4. Las actitudes docentes hacia la inclusión del alumnado con NEE.

Según Triandis (1971) una actitud es “una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones ante un determinado estímulo” (pp. 2-3).

Buenestado (2013) reconoce que “Se podrían etiquetar de heterogéneos los estudios realizados para conocer las actitudes inclusivas en relación con alumnado con NEE” (p.3). Una de las razones principales es debida al tipo de participantes, es decir, el docente y el estudiante futuro docente. Es por ello, que catalogamos de finalidades primordiales de nuestra investigación conocer los

resultados en cuanto a las actitudes de ambos tipos de participantes. Este autor señala los trabajos elaborados por Boer, Pijl & Minnaert (2011), a partir de la revisión de 26 estudios en revistas internacionales en el que sobresalieron un elevado número de profesorado con actitudes negativas hacia la inclusión en aulas ordinarias de educación primaria. No obstante, este mismo autor insiste en otros estudios internacionales (e.g., Forlin, Sharma y Loreman, 2007; Gao y Mager, 2011; Kim, 2011; Swain et al., 2012) y nacionales (e.g., Tárraga, Grau y Peirat, 2013) que también subrayan la alteración entre las actitudes hacia la inclusión debido a la falta de formación del profesorado con alumnos con NEE.

Por otro lado, Richardson (citado por Chiner, 2011) centra su foco de investigación en demostrar que los pensamientos y actuaciones de los docentes están influidos por las percepciones y actitudes que demuestran ante la inclusión. Esta variable se ha considerado fundamental para entender las actuaciones que lleva el profesor en el aula ordinaria. Desde años atrás, los estudios abarcan conclusiones de índole similar a las actuales sobre este asunto. Si revisamos la literatura internacional, ésta nos indica que existe concordancia en la opinión de los profesores de aula ordinaria y los profesores especialistas de educación especial (Scruggs y Mastropieri, 1996). La gran mayoría acepta el concepto de inclusión, sin embargo, el porcentaje disminuye de acuerdo a la práctica. Los docentes justificaron su respuesta haciendo referencia a la gran responsabilidad a la que están sometidos ante un alumno con NEE, la falta de tiempo, el déficit de formación y de recursos disponibles en el centro.

Por otra parte, sobresalen otros estudios (Soodak, Podell y Lehman 1998) donde se observó que otra variable influyente es la experiencia profesional. A medida que la experiencia aumenta, el profesor muestra una mayor discrepancia. A su vez, Scruggs y Mastropieri (1996) aún una visión positiva del docente si trabajasen en equipo junto con el profesor especialista en la misma aula ordinaria debido a la importancia que presenta el especialista docente. De manera breve, señalamos la necesidad de una correcta organización de los centros para lograr el desarrollo de prácticas inclusivas (Scruggs y Mastropieri, 1996). En concordancia con éstos, se encuentra González y Santana (citado por Ferrerira, 2016)

destacando un estudio realizado por Calatayud (2010) que analiza las dimensiones de la organización escolar (Dimensión del contexto, dimensión de la estructura organizativa, dimensión del sistema relacional, dimensión de procesos organizativos, dimensión de cultura organizativa, dimensión de formación y dimensión de evaluación). La penúltima dimensión es la que más nos interesa ya que recoge la formación permanente del profesorado y la innovación educativa que más tarde la trataremos a través del uso de las TIC.

En un estudio realizado por Artavia (citado en Díaz & Franco, 2008, pp.84-85) sobre actitudes docentes hacia el apoyo que requieren los estudiantes con NEE identificaron:

- Actitudes de escepticismo: desconfianza y no credibilidad hacia la inclusión de personas con NEE en aula ordinaria.
- Actitud de rechazo: excluye a los alumnos oponiéndose a trabajar con ellos.
- Actitudes ambivalentes: aparente aceptación fundamentada en sentimiento de pesar y lástima.
- Actitud de optimismo empírico: se actúa sobre el estudiante con necesidades educativas especiales por ensayo y error.
- Actitudes de responsabilidad social: el docente se capacita en las necesidades educativas especiales convirtiendo su práctica pedagógica efectiva.

Chiner (2011) señala resultados similares en España respecto a estudios realizados por autores como Parrilla (1992) y otros más recientes como Cardona (2000b). Asegura que estos estudios se han realizado a nivel global interesándose por conocer en qué valor los docentes aceptan el término de inclusión y hasta qué punto se encuentran capacitados para llevarlo a la práctica. En relación a estos resultados, sobresaldrá las diferentes funciones que ejercen los profesionales en el aula. Mominó

(2016) destaca la función actual del profesorado como factor influyente en el proceso de inclusión.

Mominó (2016) afirma:

El profesorado deberá ejercer una función muy distinta de la que ha tenido tradicionalmente, porque ahora tiene que ser el alumno quien debe tomar todo el protagonismo en la práctica pedagógica. El profesor tendrá como misión principal crear las condiciones más propicias y enseñar a utilizar los instrumentos más adecuados para que cada alumno sepa poner en juego estrategias diversas de aprendizaje que le permitan crear productos propios de conocimiento en situaciones diversas. (p. 125)

Molina (2015) reconoce que todavía existen dudas de cómo conseguir llevar a la práctica la inclusión en contextos ordinarios. En este sentido es indispensable señalar la formación y capacitación del docente. Gordó (como se citó en Mominó 2016) se muestra de acuerdo con Molina en que el docente ha adaptado el uso de las TIC a la forma tradicional de impartir la enseñanza.

2.4 Las tecnologías de información y comunicación en el contexto de la inclusión.

2.4.1 Las TIC.

Existen gran variedad de recursos (materiales, humanos, tecnológicos, comunitarios) de los que podemos beneficiarnos para promover una educación inclusiva. De todos ellos, la autora de este TFG se ha decantado por la incorporación de las TIC en el ámbito educativo. Los recursos tecnológicos sirven de gran utilidad a la sociedad. También desde el campo medioambiental fueron utilizados por Álvarez & Rosanigo (2015) interesándose por el estudio de la exclusión social asociada a problemas medioambientales. Para ello, abordaron su estudio a través de las TIC para minimizar la brecha digital existente para que la sociedad tenga acceso a los mismos recursos de la Web, siendo aplicados desde el contexto educativo.

Echeita y Ainscow (citado por Pegalajar, 2013, p.3) consideraron que “el actual sistema educativo apuesta por un modelo inclusivo en el que se aprenda a aceptar y valorar las diferencias individuales en el aula, sacando el máximo partido de ellas.”, en este sentido las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) son un buen recurso que optimiza y mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido Alcón (2014) refiere que “La primera vez que las TIC aparecieron en el currículo de Educación en España fue en 1990 cuando se aprobó la LOGSE” (p. 22). En un primer momento, se le denominó por el nombre de *Nuevas Tecnologías, Tecnologías de la Información (LOCE 2002)* y finalmente, *Tecnologías de la Información y la Comunicación (LOE, 2006)*. Ésta última preocupada de dotar al centro de los materiales necesarios y de una correcta formación del profesor. Por otra parte, la UNESCO publicó las «Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes (NUCTICD)» con la finalidad de fomentar la práctica docente en este sentido (UNESCO, 2007).

Azorín (2015) reconoce que “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) avanzan a una velocidad vertiginosa en la sociedad contemporánea y su inmersión en el ámbito educativo se presupone un requerimiento de primer orden” (p.3). De acuerdo con este autor, se encuentra Pegalajar (2013) que refiere que “Nuestra sociedad se encuentra inmersa en una revolución industrial y tecnológica basada en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación” (p.3). Otros autores que se sumaron a este planteamiento fueron Tello Díaz & Cascales (2015) afirmando que “la sociedad actual está viviendo un espacio de tiempo caracterizado, entre otras cosas, por un constante cambio en la educación y un continuo avance tecnológico, las TIC están teniendo un gran papel en el ámbito educativo” (p.2).

Fruto del cambio vertiginosos de las TIC son las numerosas definiciones con las que nos topamos al hacer una búsqueda acerca de las TIC. Por ello, se ha hecho una selección en la que se puede observar cómo evoluciona dicho término.

Así Cabero (1998) refiere:

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexionadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas. (p.198).

Otra aportación más reciente fue la de Alcántara (2009) considerando TIC “herramientas, soportes y canales que procesan, almacenan, sintetizan, recuperan y presentan información de una forma variada. Y de algún modo, satisfacen las necesidades de la sociedad” (p.2). Ambos autores coinciden en hacer referencia al tratamiento que se hace de la información gracias a esta herramienta. Sin embargo, en esta última definición aparece el verbo “satisfacer” haciendo referencia a las necesidades de la sociedad. Es aquí donde centramos nuestra línea de investigación, con la finalidad de capacitar la figura del docente en relación al uso de las TIC.

Para Marqués (2012, p.9) las principales funcionalidades de las TIC en los centros están relacionadas con:

- a. Alfabetización digital de los estudiantes (profesores y familias)
- b. Uso personal (profesores, alumnos): acceso a la información, comunicación, gestión y proceso de datos.
- c. Gestión del centro: secretaría, biblioteca, gestión de la tutoría de alumnos...
- d. Uso didáctico para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- e. Comunicación con las familias (a través de la web de centro).
- f. Comunicación con el entorno.

g. Relación entre profesores de diversos centros (a través de redes y comunidades virtuales): compartir recursos y experiencias, pasar informaciones, preguntas.

Torres (citado por Pegalajar, 2015) señala como uno de los aspectos fundamentales para introducir esta herramienta didáctica, el fomento de la motivación del alumnado hacia las TIC mejorando su rendimiento. Para ello, Hernández & Quintero (2009) subrayó que “el hecho de su presencia reta a que el profesorado comience a plantearse qué hacer con esos medios, qué funciones pueden desempeñar en su docencia y cómo integrarlos en sus procesos de enseñanza/aprendizaje” (p.2.).

2.4.2 El uso de las TIC como recurso didáctico.

Torres (2015) marca que se debe de indagar en el entorno virtual para sacar el máximo provecho de éste mejorando las posibilidades didácticas a través de esta herramienta. En esta misma línea podemos señalar a Soto (2007) coincidiendo en la importancia de las TIC para atender a las necesidades educativas de los discentes. Un aspecto al que llega una gran mayoría de autores que han estudiado este asunto es que el docente constituye una herramienta clave para abordar esta herramienta en el aula. Avedaño (citado por Cabero, 2010, p. 5) nos justificó con esta cita lo tratado anteriormente “No tenían las mismas competencias y capacidades cognitivas el hombre de la cultura oral, que él de la impresa, ni tampoco las tienen el hombre de la cultura de los medios de comunicación de masa, que el hombre de la cultura de Internet.”

Para Cabero (2010) las TIC ofrecen múltiples posibilidades que pueden aportar a la formación como son: ampliación de la oferta informativa, creación de entornos más flexibles para el aprendizaje, eliminación de las barreras espacio-temporales entre el profesor y los estudiantes, entre otras. Para esta investigación, se va a destacar la flexibilización del aprendizaje a través de la formación del

profesorado en competencia digital. Es por ello que Trigueros, Sánchez & Vera (2012) consideran sustancial conocer cómo el profesor emplea las TIC apoyando la tarea docente. Del mismo modo, Gutiérrez, Palacios & Torrego (2010) se sitúan en la raíz del problema culpando a las presiones mercantiles para introducir las TIC en el aula. Como bien hemos argumentado anteriormente en las definiciones aportadas, las TIC no constituyen un proceso aislado, sino que va encadenado de factores como el que vamos a abordar a continuación, la formación inicial del docente. En esta misma línea sobresale Esteve (2006) señalando de escasas las directrices específicas existentes sobre las competencias básicas de la formación inicial del docente.

Según la interpretación de Suriá (2011) “Los docentes no se encuentran formados debido a la carencia de tiempo para esta formación o por la escasez de conocimientos para la creación de actividades y programas propios de enseñanza” (p.3). Por lo que se precisa de una formación inicial y continua para poder combatir contra las dificultades señaladas. Otro motivo que Suriá destaca podría estar en la escasez de recursos tecnológicos disponibles en el centro educativo donde se sitúe el docente. Con esto, la dificultad podría no estar en la formación del profesor sino en la falta de recursos que impide realizar su trabajo correctamente. En este sentido, Camacho (1995) expone que “Los alumnos enseñados con determinados recursos se encuentran más fácilmente inclinados a hacer uso de ellos en su futuro desempeño profesional, resultando entonces patente la necesidad de tecnificar la práctica docente de los formadores” (p. 431). Es por ello que Mominó (2016) contemplanse la redefinición del docente contando con el contexto y las circunstancias específicas en que se ejerce.

Por otro lado, Viquez (2014) reconoce que existen casos de docentes preparados en educación especial pero abrumados ante la inclusión a la hora de tener en el aula algún o algunos alumnos con necesidad educativa especial asociada a discapacidad o ante la idea de educar en la diversidad. De esta manera, finaliza su aportación remarcando las actitudes negativas de los docentes como principal obstáculo para el desarrollo tecnológico. Otros autores como Pico (2013) considera como otro de los factores influyentes en el desarrollo tecnológico la edad del profesorado. Los docentes con una habilidad mayor son aquellos más jóvenes que han tenido contacto directo con las TIC fomentando así la utilización de este recurso.

Sáez (2010) reconoce que las percepciones y actitudes que tenga el profesor hacia las TIC puede incrementar o no el empleo de las TIC en el aula.

En este estudio, nos centraremos exclusivamente en las variables que tengan que ver con el docente, es decir, en las percepciones y actitudes hacia la inclusión con el uso de las TIC en enseñanza.

3 OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

Generales:

Conocer las percepciones y actitudes del profesorado de Educación Primaria hacia la inclusión y su relación con el uso de las TIC en la enseñanza.

Específicos:

1. Analizar las percepciones y actitudes del profesorado de Educación Primaria acerca de la inclusión en un aula ordinaria, así como las expectativas en cuanto a esa variable de los estudiantes de Educación Primaria que realizan la mención de Educación Especial (EE).
2. Estudiar las diferentes adaptaciones de la enseñanza que utiliza el profesorado de Educación Primaria y las expectativas que en cuanto a esas adaptaciones tendrían los estudiantes de Educación Primaria para favorecer la inclusión.
3. Identificar la Percepción del profesorado y las expectativas de los estudiantes de Educación Primaria sobre su capacitación en el uso de las TIC.
4. Establecer las diferencias en cuanto a las percepciones y actitudes, adaptaciones de la enseñanza y capacitación en el uso de las TIC hacia la inclusión entre profesores de Educación Primaria con alumnos con NEE en el aula y profesores sin alumnos con NEE en el aula.
5. Analizar las diferencias respecto a la percepción y actitud hacia la inclusión, adaptaciones de la enseñanza y capacitación de las TIC entre un grupo de profesores de Educación Primaria, así como las expectativas que en cuanto a esas variables tiene un grupo de estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Mención de Educación Especial de la Universidad de Sevilla.

4 METODOLOGÍA.

4.1 Muestra.

La muestra de estudio está compuesta por 60 sujetos de los cuales 40 son profesionales de Educación procedentes de diferentes Centros Educativos de la provincia de Sevilla y 20 estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Mención de Educación Especial de la Universidad de Sevilla. Los 40 profesionales quedaron posteriormente divididos en dos grupos de comparación correspondientes a su docencia con alumnos con NEE en el aula ordinaria y profesores sin alumnos con NEE en ésta.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, el rango medio de edad en los alumnos comprende la franja de 18-25 años (90%) y de 31-40 años en la muestra de profesores (47,5%). Cabe destacar que el 90% del alumnado que realiza el cuestionario son mujeres y el 60% de la muestra del profesorado también lo son. En cuanto a la titulación el 87,5% de las muestras de profesores son diplomados/graduados en magisterio. Asimismo, el 87,5% del profesorado refiere haber tenido anteriormente experiencia con niños con NEE frente al 60% de los alumnos de 4º de grado.

Tabla 1. Descripción de la muestra. Datos sociodemográficos.

N =60			
CATEGORÍA		Muestra Profesores EP n (%)	Alumnos 4º Grado n (%)
EDAD POR INTERVALOS	18 - 25 años	0	18 (90%)
	26 – 30 años	3 (7.5%)	1 (5%)
	31 – 40 años	19 (47.5%)	1 (5%)
	41 – 50 años	9 (22,5%)	0
	+ 50 años	9 (22,5%)	0
SEXO	Mujer	24 (60%)	18 (90%)
	Hombre	16 (40%)	2 (10%)
TITULACIÓN	Diplomado/graduado en magisterio	35 (87.5%)	---
	Licenciado	5 (12.5%)	---
EXPERIENCIA PREVIA CON NIÑOS CON NEE	Si	35 (87.5%)	12 (60%)
	No	5 (12.5%)	8 (40%)

En la Tabla 2 se muestran los datos laborales recogidos en los cuestionarios del profesorado de EP, donde puede observarse que el 97,5% de los profesores ejercen su función en centros públicos. La gran mayoría de los encuestados imparten docencia en el tercer ciclo (37,5%) o en varios ciclos (25%) y un gran número imparten una materia (17,5%) o cuatro o más materias (72,5%). El 87,5 % han tenido alguna experiencia previa durante sus años de clase con niños con NEE, y el 60% tienen actualmente algún alumno con dificultad de aprendizaje en sus clases.

Por otra parte, el nivel socio-económico del alumnado al que le dan clase es medio (52,5%). Finalmente, cabe destacar que la gran mayoría de los encuestados han realizado un curso al año (47,5%) o entre dos y cuatro cursos (47,5%).

Tabla 2. Descripción de la muestra de profesores de EP. Datos de laborales.

DATOS laborales y de salud		
	CATEGORÍA	n(%)
TIPO CENTRO	Público	39 (97.5%)
	Concertado	1 (2.5%)
CICLO DE PRIMARIA DONDE IMPARTE DOCENCIA	1 Ciclo	9 (22.5%)
	2 Ciclo	6 (15%)
	3 Ciclo	15 (37.5%)
	Varios ciclos	10 (25%)
Nº MATERIAS QUE IMPARTE	1 materia	7 (17.5%)
	2 materia	1 (2.5%)
	3 materia	3 (7.5%)
	4 materias o +	29 (72.5%)
AÑOS DE EXPERIENCIA EN DOCENCIA	1 – 10 años	14 (35%)
	11 – 20 años	15 (37.5%)
	21 – 30 años	9 (22.5%)
	31 – 40 años	2 (5%)
EXPERIENCIA PREVIA CON NIÑOS CON NEE	Si	35 (87.5%)
	No	5 (12.5%)
PRESENCIA DE ALUMNOS CON NEE EN EL AULA	Con NEE	24 (60%)
	Sin NEE	16 (40%)
PRESENCIA DE ALUMNOS CON NEAE EN EL AULA	Con NEAE	31 (77.5%)
	Sin NEAE	9 (22.5%)
NIVEL SOCIO-ECONÓMICO FAMILIAR DE LOS ALUMNOS	Bajo	2 (5%)
	Medio-bajo	10 (25%)
	Medio	21 (52.5%)
CURSOS FORMATIVOS REALIZADOS POR EL PROFESORADO	Medio-alto	7 (17.5%)
	Ninguno	1 (2.5%)
	1 al año	19 (47.5%)
	De 2 a 4	19 (47.5%)
	Más de 4	1 (2.5%)

4.2 Instrumentos:

A continuación, se describen los instrumentos utilizados para evaluar las variables de estudio (percepciones y actitudes hacia la inclusión, prácticas educativas inclusivas y capacitación en el uso de las TIC), así como la entrevista sociodemográfica.

La investigación mediante encuesta tiene unas particularidades que hacen que el cuestionario sea el instrumento válido para la medición de las variables.

Según McMillán y Schumacher (2005) p. 50” Los cuestionarios abarcan una variedad de documentos en los que el sujeto responde a cuestiones escritas que sondan reacciones, opiniones y actitudes.” Para ello, se construye previamente las preguntas que queremos que el sujeto conteste.

Una de las características del cuestionario es que este es confidencial y asegura el anonimato de las respuestas permitiendo llegar a un mayor número de sujetos en un corto plazo de tiempo. Además, no requiere de la presencia del investigador con lo que hace más fácil la recogida de los datos. No obstante, presenta una serie de inconvenientes como es la deseabilidad social. Para McMillán y Schumacher (2005) p. 235 “los sujetos responden a los ítems para parecer más normales o más deseables socialmente en lugar de responder honestamente.”.

Para la medición de las variables se optó por utilizar tres cuestionarios: el Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión (Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez, 2000), la Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, 2000) y un cuestionario elaborado y validado para el estudio de *Percepción del profesorado sobre su capacitación en el uso de las TIC* (Suriá, 2011).

Previo a la administración de los cuestionarios, se incluyeron una serie de preguntas que nos aportaron información sociodemográfica para nuestro estudio (edad, sexo, titulación, tipo de centro en el que trabaja, ciclo donde imparte docencia, materias que imparte, años de experiencia, experiencia previa con niños con NEE,

presencia de alumnos con NEAE y/o NEE en el aula, nivel socio-económico familiar de los alumnos y cursos formativos).

4.2.1 Percepciones y Actitudes del profesorado hacia la inclusión.

El primer instrumento utilizado en este estudio consistió en una versión reducida del *Cuestionario de Percepciones del Profesor sobre la Pedagogía inclusiva* (Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez, 2000). La versión reducida es conocida como *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión* (Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez, 2000) (ver anexos). Tras examinar varios cuestionarios relacionados con la materia del estudio nos hemos decantado por el cuestionario señalado debido a que se ajusta a los objetivos planteados en la investigación, siendo este instrumento validado con una fiabilidad de .75 (Cardona, 2004) el más acorde a los criterios definidos para las variables a estudiar.

El instrumento consta de 12 ítems, en el cual los profesores deben de indicar su grado de conformidad en los distintos apartados que contiene utilizando una escala de Likert de 5 puntos (1= nada de acuerdo; 2= poco de acuerdo; 3 = indeciso; 4 = bastante de acuerdo; 5 = muy de acuerdo). Este instrumento está agrupado en tres componentes: Bases de la Inclusión (7 ítems), Formación y Recursos (3 ítems) y Apoyos Personales (2 ítems).

- Bases de la Inclusión: miden en qué medida tienen los sujetos actitudes y percepciones positivas hacia los principios que sustentan la inclusión. Las puntuaciones oscilan entre 7 y 35, indicando la máxima una actitud favorable defensora de la inclusión. En cambio, la puntuación mínima va acorde a una actitud segregadora hacia alumnos con NEE.
- Formación y Recursos para la Inclusión: miden las percepciones que tiene el docente acerca de su formación y la disponibilidad de tiempo y recursos para dar una respuesta adecuada a todos los discentes. La puntuación máxima es de 15 percibiendo positivamente la formación

profesional y recursos. La mínima es de 3, catalogada esta por falta de formación y recursos disponibles.

- Apoyos personales: miden las percepciones que tienen los sujetos sobre el apoyo que reciben de otros compañeros de la profesión. La puntuación máxima es de 10 indicando un alto grado de percepción positiva. La puntuación mínima es de 2.

Para administrarlo a la muestra de estudiantes de 4º de Grado de la mención de Educación Especial se realizó una pequeña modificación en las instrucciones de la prueba indicándoles a los estudiantes que se imaginasen la respuesta en caso de que fueran docentes en ejercicio en un aula de EP.

4.2.2 Prácticas educativas inclusivas.

Para conocer las actuaciones del docente en el aula hemos utilizado una versión reducida de la *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza* (Cardona, 2000a) validado con un coeficiente *Alpha* de Cronbach de .90 (Cardona, 2003a) (ver anexos). El instrumento consta de 17 ítems, en el cual los profesores y estudiantes de la Mención de Educación Especial deben indicar su grado de conformidad en los distintos apartados que contiene utilizando una escala de Likert de 5 puntos (1= Nunca; 2= A veces; 3= Frecuentemente; 4= Casi siempre; 5= Siempre).

El cuestionario hace referencia a tres tipos de estrategias: Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula (4 ítems), Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes (8 ítems) y Estrategias de Agrupamiento (5 ítems).

- Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula: miden la frecuencia con qué emplean técnicas educativas que favorezcan un clima positivo en el aula así como una programación adaptada a las necesidades del grupo-clase. Las puntuaciones varían entre 4 y 20.

- Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes: se recogen técnicas que favorecen al aprendizaje, prácticas educativas y la evaluación continua y formativa. La puntuación oscila entre 8 y 40.
- Estrategias de Agrupamiento: se reflejan prácticas educativas orientadas a flexibilizar la organización del aula. Las puntuaciones varían entre 5 y 25.

Para administrarlo a la muestra de estudiantes de 4º de Grado de la mención de Educación Especial se realizó una pequeña modificación en las instrucciones de la prueba indicándoles a los estudiantes que se imaginasen la respuesta en caso de que fueran docentes en ejercicio en un aula de EP.

4.2.3 Capacitación en el uso de las TIC.

El *Cuestionario de Percepción del profesorado sobre su capacitación en el uso de las TIC* (Suriá, 2011) se utilizó para examinar el grado de preparación que tiene el docente para integrar las TIC en la enseñanza inclusiva como instrumento de apoyo (ver anexos). Éste consta de 16 ítems, en el cual los sujetos deben de indicar su grado de conformidad en los distintos apartados que contiene utilizando una escala de Likert de 5 puntos (1= En absoluto; 2= Poco; 3= Algo; 4= Bastante; 5= Mucho). Para la fiabilidad del cuestionario se utilizó el coeficiente de Cronbach indicando una fiabilidad de .66.

El cuestionario está agrupado en tres bloques utilizando la interrogación cómo enunciado de estos ¿Le genera dificultad impartir docencia a los alumnos con discapacidad? (8 ítems); ¿Se sienten poco preparados para ayudar al alumno con discapacidad en el uso de los apoyos técnicos y utilización de las TIC? (3 ítems); ¿Se podría mejorar la integración del alumnado con discapacidad con más apoyo por parte de la administración? (5 ítems).

- ¿Le genera dificultad impartir docencia a los alumnos con discapacidad?: centrado en la necesidad de investigar acerca del grado

de dificultad generado a la hora de impartir docencia con alumnos discapacidad.

- ¿Se sienten poco preparados para ayudar al alumno con discapacidad en el uso de los apoyos técnicos y utilización de las TIC?: se valora la capacitación para ayudar al alumnado en relación con el uso de las TIC.
- ¿Se podría mejorar la integración del alumnado con discapacidad con más apoyo por parte de la administración?: se indaga respecto a las mejoras que podrían llevarse a cabo por parte de la administración para integrar a los alumnos con discapacidad.

Para administrarlo a la muestra de estudiantes de 4º de Grado de la mención de Educación Especial se realizó una pequeña modificación en las instrucciones de la prueba indicándoles a los estudiantes que se imaginasen la respuesta en caso de que fueran docentes en ejercicio en un aula de EP.

4.3. Procedimiento.

Los sujetos fueron seleccionados de manera intencionada (no aleatoria) y su participación en el estudio fue voluntaria y anónima. Los criterios de inclusión que tenían que cumplir eran:

- Comprender una edad entre 18 y 65 años.
- Trabajar como profesionales de la educación (en el caso de los sujetos que pertenecían a la muestra de profesores en EP).
- Ser estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Mención de Educación Especial (en el caso de los sujetos que pertenecían a la muestra de estudiantes).

- Impartir docencia en aula ordinaria (en el caso de los sujetos que pertenecían a la muestra de profesores en EP).

La selección de la muestra se llevó a cabo mediante un muestreo intencional o de conveniencia¹entregándose 45 cuestionarios en los centros educativos. Por otra parte, los 20 cuestionarios de estudiantes de la Mención de Educación Especial quedaron recogidos con mayor facilidad y se contactó con ellos accediendo a un aula de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

De los 65 cuestionarios entregados en los centros educativos y universidad, 62 fueron respondidos, de estos, 2 no fueron válidos debido a que no cumplían los requisitos que se pidieron, por lo que el número definitivo de cuestionarios válidos fue de 60. Esta pérdida de participantes entre los grupos que se comparan, es lo que conocemos como *muerte experimental*. Además, cabe mencionar que algún participante no ha respondido a todas las variables.

Los cuestionarios fueron entregados en mano en cada uno de los centros educativos que componía la muestra y se recogieron a través del director/a de los mismos sujetos. Junto con éste, se incluyó una hoja de información y un consentimiento informado (ver Anexo).

El diseño es de naturaleza “ex post facto”, en concreto un diseño descriptivo, basado en la aplicación de una batería de cuestionarios. En cuanto a los métodos estadísticos utilizados señalar que, para el análisis de los resultados se ha llevado a cabo, además de los estadísticos descriptivos que permiten identificar las características de una muestra (porcentaje, mínimo-máximo, media y desviación típica), dos tipos de pruebas en función que cumplan o no los criterios para utilizar pruebas paramétricas: T de Student y la U de Mann-Whitney (prueba no paramétrica). Ambas se han utilizado para probar si dos o más grupos provienen de poblaciones con la misma media en una o más variables cuantitativas.

¹ McMillan & Shumacher (2001) definen el muestreo por conveniencia como un método no probabilístico de seleccionar sujetos que están accesibles o disponibles.

Los criterios para utilizar pruebas paramétricas son:

- Distribución normal de la variable dependiente (se utilizó previo a los análisis la prueba Kolmogorov-Smirnof).
- Nivel de medición de la variable por intervalos de razón.
- Igualdad de varianza entre las poblaciones estudiadas (se utilizó previo a los análisis la prueba de Levene).

Los datos fueron analizados con el programa estadístico SPSS 21.

5.RESULTADOS.

A continuación, pasamos a comentar los resultados obtenidos en este trabajo presentados en función de los objetivos del mismo.

OBJETIVO 1: Analizar las percepciones y actitudes del profesorado de Educación Primaria acerca de la inclusión en un aula ordinaria, así como las expectativas en cuanto a esa variable de los estudiantes de Educación Primaria.

En primer lugar, decir que en la Figura 3 quedan reflejadas las percepciones y actitudes acerca de la inclusión, tanto del profesorado de Educación Primaria en general, como de los profesores con alumnado con NEE y sin NEE.

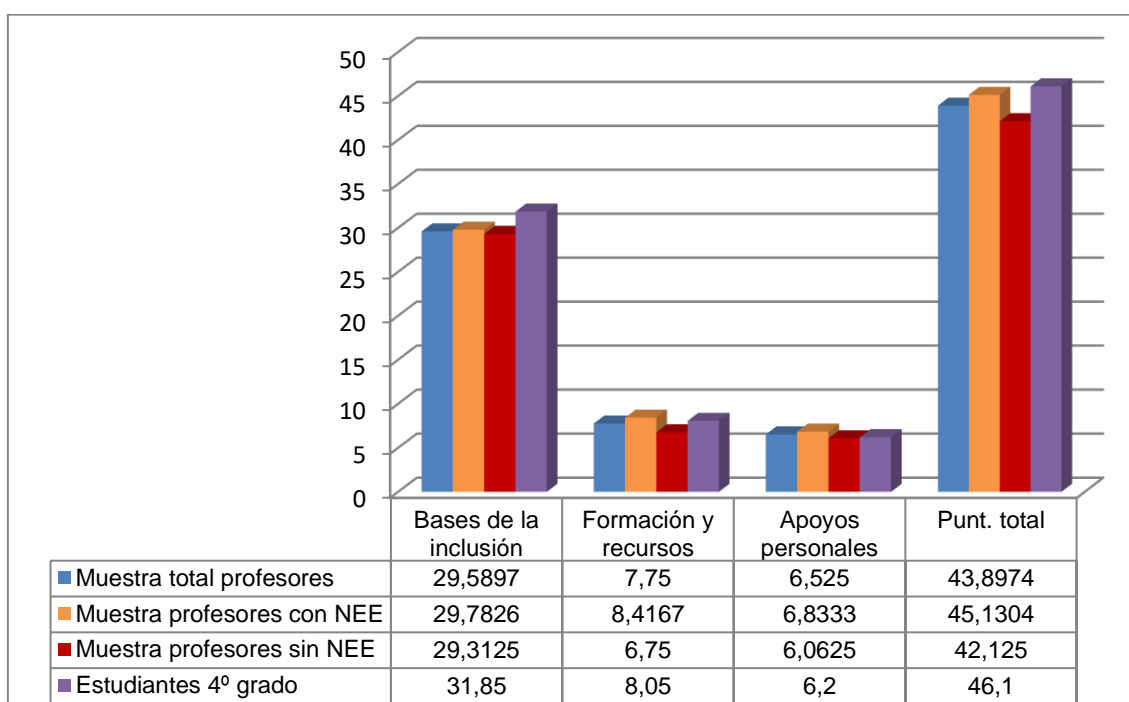


Figura 3. Percepciones y actitudes acerca de la inclusión.

Analizando los resultados y deteniéndonos primero en el bloque de Bases de la Inclusión, observamos que existe una puntuación bastante alta entre los encuestados que están de acuerdo a los principios de la inclusión, estando muy alejados en general de una actitud segregadora hacia la inclusión de los alumnos con NEE. En esta línea tanto los profesores que tienen en sus clases alumnos con dificultades de aprendizaje y los que no tienen se observa que la discrepancia de sus actitudes es mínima, teniendo los primeros una media de 29.78 (DT=3.94) y los segundos 29.31 (DT=3.13) de lo que podemos deducir que aun no teniendo alumnos con NEE en sus clases la actitud hacia la inclusión es muy favorable. No obstante, la media del alumnado es de 31.85(DT= 1.66) siendo algo mayor que la de los profesores encuestados que es de 29.59(DT=3.60) deduciendo que los estudiantes tienen una opinión ligeramente más favorable hacia la inclusión, no obstante, más adelante comentaremos si dicha ligera diferencia es o no estadísticamente significativa (objetivo 5).

En cuanto a la Formación y Recursos, en general están de acuerdo en que la mayoría no tienen la formación, el tiempo ni los materiales adecuados para atender a las distintas necesidades educativas especiales que puedan presentar los alumnos en clase mostrando algunos cuestionarios el mínimo de puntuación por falta de formación, tiempo y recursos disponibles y no llegando ninguno al máximo de esta (punt. = 15). Destaca la diferencia entre la media de los profesores con alumnos con NEE que está en 8.42 (DT=2.48) y la de los que no tienen alumnos con necesidades educativas especiales cuya media es de 6.75 (DT=2.49). Este contraste podría radicar en que los docentes que en sus clases no tienen alumnos con NEE piensan que no tienen la suficiente formación para atender a estos en sus clases.

En lo que respecta a los Apoyos Personales las diferencias que se aprecian entre los grupos son mínimas, aunque parece ser que existe una percepción positiva hacia el apoyo recibido o que se cree percibir.

Por último, valorando la puntuación total de la prueba que incluye los 3 bloques (Bases de la Inclusión, Formación y Recursos y Apoyos Personales) la media es de 43.89 (DT=.99) con lo que se puede afirmar que la mayoría de los

docentes muestran una actitud positiva hacia la inclusión. Si analizamos la puntuación total entre los distintos grupos se observa que con una media de 45.13 (DT=6.59) los profesores con alumnos con NEE puntúan algo más alto que los profesores que no cuentan con alumnos NEE que tienen una media de 42.12 (DT=5.38), pero se encuentran por debajo de las expectativas del alumnado de 4º de grado que cuenta con una media de 46.10(DT=4.14), es decir los estudiantes tienen una visión más positiva y más acorde a los principios de la inclusión, aunque no con una gran diferencia que los maestros con alumnos con NEE.

OBJETIVO 2: Estudiar las diferentes adaptaciones de la enseñanza que utiliza el profesorado de Educación Primaria y las expectativas que en cuanto a esas adaptaciones tendrían los estudiantes de Educación Primaria para favorecer la inclusión.

En cuanto al objetivo 2, en la Figura 4 se muestra el análisis de las estrategias de organización del aula, de la enseñanza y evaluación, y finalmente de la agrupación en el aula, tanto del profesorado de Educación Primaria en general, como de los profesores con alumnado con NEE y sin NEE y estudiantes de cuarto grado.

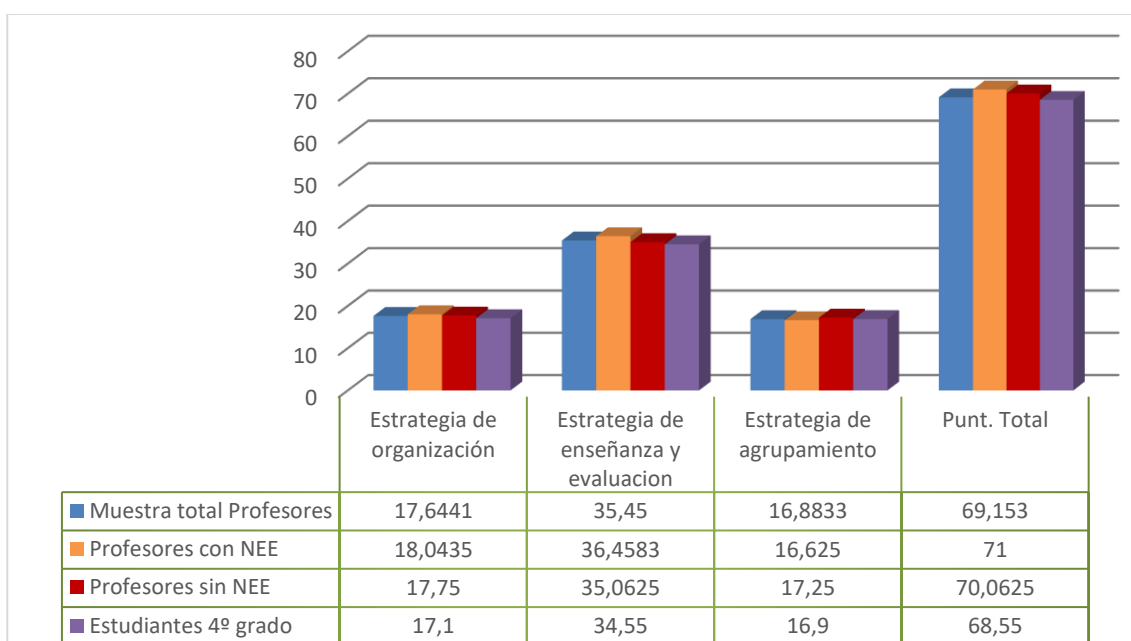


Figura 4. Adaptaciones de la enseñanza para favorecer la inclusión.

En cuanto a las estrategias sobre organización podemos observar que las respuestas de los encuestados son bastante altas ya que la media de 17.65 (DT=2.02) se acerca mucho al máximo posible de 20. Es decir que están muy de acuerdo en que emplear técnicas educativas que favorezcan un clima positivo resulta beneficioso para la inclusión. Incluso las puntuaciones mínimas son elevadas, ya que el cuestionario que menos puntuación da a este bloque es de 12 por lo que la mayoría de los docentes establecen normas teniendo en cuenta las necesidades del grupo en su programación de aula. La media del alumnado es casi idéntica a la muestra total de profesores teniendo estos una opinión muy pareja a la de los docentes. Percibiendo las diferencias entre los dos grupos analizados de docentes (con alumnos con NEE y sin ésta) observamos que ésta es mínima no llegando ni al medio punto de diferencia de media entre una y otra.

En cuanto a las Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes se puede observar un resultado muy parecido al anterior debido a que no se refleja una diferencia notable entre grupos. Hemos apreciado que muchas de las respuestas se acercan al máximo de puntuación y de ahí que la media 35.45 (DT=3.38) sea alta y deduzca que casi siempre utilizan estrategias para que el aprendizaje de los discentes sea superior. En este caso la diferencia entre el grupo de docentes con NEE es algo mayor que en el bloque anterior, aunque sin llegar a ser importante situándose en 1.5 puntos siendo la diferencia con la del alumnado de 2 puntos. La media de las respuestas de los estudiantes está por debajo de la muestra total de profesores sobre 1 punto por lo que utilizarían algo menos las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

Refiriéndonos a las Estrategias de Agrupamiento que utilizan los docentes para la organización adecuada del aula podemos indicar que no utilizan siempre determinadas estrategias para agrupar a los alumnos ya que ninguna de las encuestas llega al máximo de puntuación y el mínimo de 11 está alejado de la posible puntuación total de este bloque. La media de 16.88 (DT= 2.95) está en un término medio y analizándolo diríamos que los docentes emplean

esporádicamente las agrupaciones para mejorar sus clases y no es una práctica que se utilice siempre.

Contrastando entre grupos es el único de los tres bloques donde la media 17.25(DT=2.81) es mayor en el grupo de docentes que no tienen alumnos con necesidades educativas especiales que el grupo que si los tiene en el aula que es de 16.62 (DT=2.96). Los alumnos de Educación Primaria encuestados están en la media de los dos grupos de docentes así que no habría diferencia apreciable que comentar en este apartado debido a que la diferencia con uno y otro grupo no llega al medio punto.

Por último, fijándonos en el total de las respuestas sobre las prácticas educativas inclusivas ninguno de los encuestados llega al máximo de la puntuación, pero si están muy cerca de ésta, del mínimo que se sitúa en 55 podemos señalar que la mayoría de los sujetos a menudo utilizan estrategias para que la práctica educativa inclusiva sea posible en sus aulas. Observando la diferencia entre las medias de uno y otro 71.00 (DT=5.88); 70.06 (DT=5.90) podríamos exponer que los 2 grupos de docentes analizados tienen un punto de vista muy parecido a favor de las prácticas educativas inclusivas ya sea porque anteriormente han tenido en sus clases a alumnos con necesidades educativas especiales o por otros motivos. Cabe destacar que la media total de los estudiantes encuestados es de 68.55 estando por debajo de los dos grupos de profesores analizados por lo que en referencia a las estrategias utilizadas para la inclusión del alumnado este grupo no las utilizaría tanto o no tiene un pensamiento tan favorable hacia este bloque.

OBJETIVO 3: Identificar la Percepción del profesorado y las expectativas de los estudiantes de Educación Primaria sobre su capacitación en el uso de las TIC.

En este tercer objetivo se analiza la percepción de la capacidad sobre el uso de las TIC, cuyos resultados se pueden observar en la figura 5.

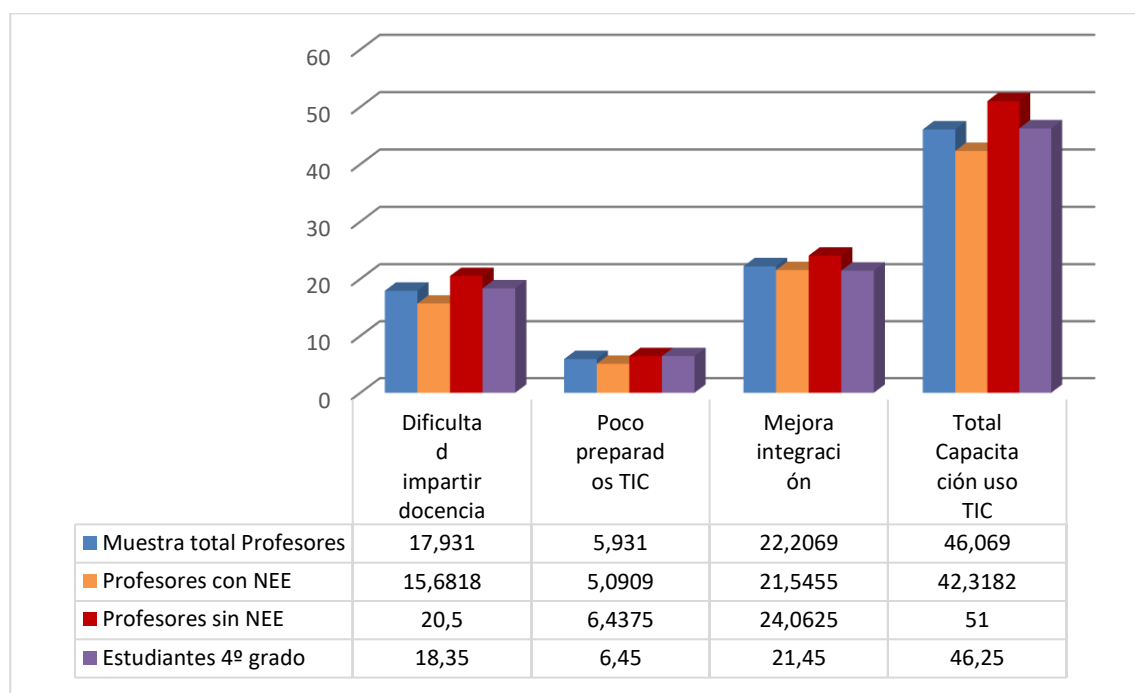


Figura 5. Percepción sobre la capacitación en el uso de las TIC.

En primer lugar, en cuanto a la dificultad para impartir docencia (referidos a los problemas que tienen los docentes a la hora de dar clase a alumnos con necesidades educativas especiales), podemos observar que la media es bastante baja (17.93) siendo la puntuación máxima de este bloque de 40, lo cual podría interpretarse como que no les supondría una dificultad añadida dar clase a estos alumnos.

Centrándonos en la diferencia entre grupos hay una característica destacable y es que en este bloque hay una diferencia notable de 5 puntos en la media de las encuestas entre los profesores que cuentan con alumnos con NEE y los que no tienen. La media de los primeros es de 15.68 (DT=4.99) y el de los docentes que no tienen alumnos con necesidades educativas especiales es de 20.50 (DT=5.15) por lo que

esta diferencia estriba en que los encuestados del segundo grupo tendrían mayor incomodidad a la hora de impartir clases si en ésta hubiera algún alumno con NEE. Los estudiantes de grado con una media de 18.35 se encuentran en una opinión intermedia con respecto a los 2 grupos de profesores encuestados, pero tampoco perciben problemas a la hora de impartir docencia a alumnos con NEE.

En cuanto al segundo bloque, el cual plantea: “¿Se sienten poco preparados para ayudar al alumno con discapacidad en el uso de los apoyos técnicos y utilización de las TIC?”, medimos la preparación y capacitación de los profesionales mediante el uso de las TIC favoreciendo la inclusión del alumnado. La media del total de las encuestas es de 5.93 (DT=2.02) que dista mucho del máximo total posible de 15 al que ninguno de los encuestados llega reflejando esto que la mayoría consideran están bastante preparados en relación al uso de las TIC para ayudar a sus alumnos y casi nunca tienen problemas a la hora de utilizarlos. Comparando un grupo con otro en este caso apreciamos que el grupo de docentes que no tienen alumnos con necesidades educativas especiales tienen una media algo mayor 6.43(DT=2.58) que el otro grupo 5.09 (DT=1.72) por lo que aun no siendo una gran diferencia los primeros consideran que tendrían más dificultad a la hora de utilizar las TIC. La respuesta de los estudiantes encuestados es la mayor de los tres grupos analizados, aunque con una mínima diferencia observando de esto que a los futuros docentes las TIC les servirían también de ayuda a la inclusión del alumnado.

El tercer bloque centrado en la mejora de la integración se evalúa los progresos que podrían llevarse a cabo por la administración para integrar a los alumnos con NEE. En este sentido, se podría señalar que los encuestados piensan que la administración puede hacer mucho para mejorar la integración de estos alumnos ya que la media de 22.21 (DT= 4.09) es alta y muy cercana al máximo de 25. Si observamos las diferencias entre grupos, la media del grupo de docentes sin NEE es 24.06 (DT=1.57) algo superior a la de los docentes que en sus aulas tienen alumnos NEE cuya media es 21.55 (DT=1.72) deduciendo de aquí que, aunque no tengan alumnos con necesidades piensan que la administración puede hacer mucho más para mejorar la integración de estos. Los alumnos del Grado de Primaria encuestados tienen una media de 21.45 igual que los profesores con alumnos con necesidades educativas especiales.

En este objetivo en el que se buscaba identificar la percepción del profesorado sobre su capacitación en el uso de las TIC se ha podido observar que en todas las puntuaciones de los 3 bloques cuando se compara un grupo con otro las de los profesores sin NEE son mayores en los tres casos.

OBJETIVO 4: Establecer las diferencias en cuanto a las percepciones y actitudes, adaptaciones de la enseñanza y capacitación en el uso de las TIC hacia la inclusión entre profesores de Educación Primaria con alumnos con NEE en el aula y profesores sin alumnos con NEE en el aula.

Como se puede apreciar en la tabla 3 existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de comparación en alguna de las variables estudiadas. Por lo que se rechazaría la hipótesis nula en estos casos y se podría decir que tanto los profesores que tienen alumnos con NEE en sus clases como aquellos que no los tienen, poseen un pensamiento distinto en este ámbito con respecto a la inclusión.

Prestando atención al bloque de Formación y Recursos, la significación .045 es menor que 0.05 por lo que se rechazaría la hipótesis nula existiendo una diferencia entre los grupos encuestados. En este caso, los dos grupos de docentes analizados piensan diferente en cuanto a este segundo bloque, en el sentido de que los profesores con alumnos con NEE en el aula consideran en mayor medida que los profesores sin alumnos con NEE en el aula, que no tienen la formación, el tiempo ni los materiales adecuados para atender a las distintas necesidades educativas especiales que puedan presentar los alumnos en clase .Otra variable en la que se aprecian diferencias estadísticamente significativas (sign. 0,006) es la percepción sobre la dificultad que tendrían a la hora de impartir docencia a alumnos con NEE, siendo los profesores sin alumnos con NEE en el aula los que perciben mayor dificultad. La tercera diferencia significativa que se observa es en la variable correspondiente a la puntuación total en la capacitación en el uso de las TIC, ya que

la significación es menor de 0.05, por lo tanto, hay una diferencia de resultados entre los dos grupos de docentes analizados en el estudio.

En cuanto a los demás bloques la significación es mayor de 0.05 por lo que se aceptaría la hipótesis nula y se podría decir que los docentes tanto si tienen alumnos con necesidades educativas especiales o no, comparten una misma opinión acerca de esos bloques sin destacar diferencias significativas.

Tabla 3 Comparación de las medias obtenidas en las percepciones y actitudes, adaptaciones de la enseñanza y las percepciones sobre la capacitación en el uso de las TIC hacia la inclusión en el profesorado.

	Profesores con alumnos	Media	Desviación típica	t de Student	Sign.
Bases de la inclusión	Con NEE	29,78	3,94	,397	,694
	Sin NEE	29,31	3,13		
Formación y recursos	Con NEE	8,41	2,48	2,077	,045**
	Sin NEE	6,75	2,48		
Apoyos personales	Con NEE	6,83	2,44	1,03	,309
	Sin NEE	6,06	2,11		
Puntuación total	Con NEE	45,13	6,58	1,507	,14
	Sin NEE	42,12	5,37		
Estrategia de Organización	Con NEE	18,04	1,33	,548	,587
	Sin NEE	17,75	2,01		
Estrategia de Enseñanza y Evaluación	Con NEE	36,45	3,43	1,325	,193
	Sin NEE	35,06	2,97		
Estrategia de Agrupamiento	Con NEE	16,25	2,96	-,667	,509
	Sin NEE	17,25	2,81		
Punt. total	Con NEE	71,00	5,87	,489	,628

Prácticas Educativas Inclusivas	Sin NEE	70,06	5,90		
Dificultad para impartir docencia	Con NEE	15,68	4,98	-2,90	,006**
	Sin NEE	20,50	5,15		
Poco preparados para TIC	Con NEE	5,09	1,71	-1,933	,061
	Sin NEE	6,43	2,58		
Mejora de la integración²	Con NEE	16,95	373,00	120,00	,076
	Sin NEE	23,00	368,00		
Puntuación total Capacitación Uso TIC	Con NEE	42,31	9,34	-3,061	,004**
	Sin NEE	51,00	7,52		

*p < 0,05; **p < 0,01

² Puesto que esta variable no cumple las condiciones de normalidad, se utilizó la U de Mann-Whitney. Los datos que se muestran por orden de aparición corresponden a: rango promedio, suma de rangos, estadístico U y significación.

OBJETIVO 5: Analizar las diferencias respecto a la percepción y actitud hacia la inclusión, adaptaciones de la enseñanza y capacitación de las TIC entre un grupo de profesores de Educación Primaria, así como las expectativas que en cuanto a esas variables tiene un grupo de estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Mención de Educación Especial de la Universidad de Sevilla.

Por último, en la tabla 4, se puede apreciar el análisis de las diferencias que muestran las diferentes muestras de profesores con las que se ha trabajado y los alumnos de 4º de grado de EE respecto a las variables recogidas en el objetivo.

Tabla 4. Comparación de las medias obtenidas y diferencias estadísticamente significativas en las variables estudiadas entre las muestras de profesores y la de estudiantes de 4º de grado.

	Grupos	Media	Desviación típica	t de Student	Sign.
Bases de la inclusión	Profesores	29,58	3,59	3,297	,002
	Estudiantes	31,85	1,66		
Bases de la inclusión	Prof. con alumnos con NEE	29,78	3,94	2,291	,029
	Estudiantes	31,85	1,66		
Poco preparados para TIC	Prof. con alumnos con NEE	6,45	1,71	2,693	,010
	Estudiantes	5,09	1,53		
Bases de la inclusión	Prof. con alumnos sin NEE	29,31	3,13	2,925	,008
	Estudiantes	31,85	1,66		
Puntuación total bases de la inclusión	Prof. con alumnos sin NEE	42,12	5,37	2,507	,017
	Estudiantes	46,10	4,14		
Mejora de la integración ¹	Prof. con alumnos sin NEE	22,59	361,50	94,500	,029
	Estudiantes	15,23	304,50		

*p < 0,05; **p < 0,01

¹Puesto que esta variable no cumple las condiciones de normalidad, se utilizó la U de Mann-Whitney. Los datos que se muestran por orden de aparición corresponden a: rango promedio, suma de rangos, estadístico U y significación.

Si observamos el estadístico t con su nivel de significación bilateral, este valor nos informa sobre el grado de compatibilidad entre la hipótesis de igualdad de medias y la diferencia entre las poblaciones. En este sentido, se han incluido en la tabla solo aquellos resultados con diferencias estadísticamente significativas, obviando aquellos que no son relevantes y no favorecen la claridad en la lectura.

En cuanto a las Bases de la Inclusión, se observa una diferencia significativa entre el total del profesorado y la de estudiantes de Educación Primaria, ya que la significación es menor que 0,05 luego se rechaza la hipótesis nula y se acepta que el pensamiento y la opinión acerca de las Bases de la inclusión difiere entre los profesores y los estudiantes de grado, siendo más positiva en los últimos. Estas diferencias se mantienen también cuando se comparan los estudiantes con los grupos de docentes con y sin alumnos con NEE en el aula.

Por otra parte, respecto a la variable “Poco preparados en TIC” comparando el grupo de estudiantes y de docentes con NEE se observan diferencias significativas., siendo favorable hacia los docentes y teniendo medias más altas en este bloque.

Por último, al comparar el grupo de profesores sin NEE y el de estudiantes existen tres diferencias significativas, además de en la variable Bases de la Inclusión comentada anteriormente, se observan diferencias también en el total de puntuación de esta variable y en la variable “Mejora de la Integración” mostrándose las diferencias a favor de los profesores.

6. DISCUSIÓN.

La discusión de los resultados ha sido estructurada atendiendo a tres cuestiones fundamentales que recogen los objetivos de este estudio.

1. ¿Qué actitud tienen los profesores y los estudiantes de Educación Primaria hacia la inclusión?
2. ¿En qué medida utilizan los sujetos diferentes estrategias para atender a la diversidad del alumnado?
3. ¿En qué grado están o se perciben capacitados en relación al uso de las TIC en la inclusión?

Con respecto a la primera cuestión, el profesorado y los estudiantes de Educación Primaria se muestran a favor de la inclusión con un índice elevado yendo estos resultados en línea de investigaciones anteriores (Scruggs y Mastropieri, 1996; Chiner, 2011; Buenestado, 2013; Durán y Rodríguez, 2015). En cuanto a los perfiles de profesores apenas se producen discrepancias entre el profesorado con alumnado con NEE en el aula ordinaria y docentes que no tienen alumnado con NEE. No se han encontrado estudios donde se refleje este tipo de actitud de los docentes por lo que se podría profundizar de manera más concreta las diferencias y similitudes entre los dos grupos analizados. Los estudiantes universitarios encuestados coinciden con la muestra de estudiantes de otras investigaciones (Buenestado, 2013) manteniendo una actitud muy positiva hacia la inclusión por encima de la de los profesores incluso. Para ellos, ha resultado fundamental haber tratado con alumnos con necesidades educativas especiales en las prácticas de cuarto experimentando actitudes más positivas hacia la inclusión. Según Buenestado (2013) estos opinan que son los profesionales los que deben de adaptarse a los alumnos para atender a la diversidad y no viceversa.

En relación al bloque de Formación y Recursos los encuestados están de acuerdo con el estudio de Chiner (2011) donde se muestran percepciones más bajas respecto a este bloque debido a la escasez de formación, tiempo y recursos materiales. En una investigación más profunda de nuestro estudio, sería conveniente

observar ítem por ítem la media de estos para conocer si el problema se encuentra en la formación del profesorado hacia los alumnos que presentan NEE o si por el contrario teniéndola, no disponen del tiempo ni de los materiales necesarios para llevar a cabo las distintas actuaciones inclusivas en el aula. También en este estudio la gran mayoría de docentes encuestados consideraron que los recursos y materiales de los que disponían no eran suficientes para llevar a cabo una práctica inclusiva de calidad. Los docentes que participaron en nuestro estudio guardan mucha relación con las respuestas del estudio referido anteriormente siendo realizado este estudio un tiempo después y en un lugar distinto con lo cual en ambos estudios se determina que los recursos deberían incrementar. Según López (2011) y Ferreira (2016), entre otros, unos de los obstaculizadores del proceso de enseñanza se encuentran entre las barreras didácticas refiriéndose con estas a la organización del espacio, la falta de tiempo y de formación.

Observamos que los resultados no guardan relación con las bases de la Inclusión. Esto podría ser debido a que no deja de ser un estudio teórico, ya que un aspecto es la percepción que tienen los docentes y otra muy diferente es la actitud que poseen frente a la inclusión quedándose reflejadas en sus prácticas diarias. Son varios los autores que han puesto de manifiesto esta afirmación. Según López (2011) la gran mayoría de docentes acepta el concepto de inclusión, sin embargo, el porcentaje disminuye de acuerdo a la práctica existiendo correspondencia en la opinión de los profesores de aula ordinaria y los especialistas de educación especial (Scruggs y Mastropieri, 1996). Los docentes justificaron su respuesta haciendo referencia a la gran responsabilidad a la que están sometidos ante un alumno con NEE, la falta de tiempo, el déficit de formación y de recursos disponibles en el centro. Esta situación se asemeja a nuestros días y es que estudios posteriores como éste afirman que sobresalen las mismas carencias.

Por otro lado, Scruggs y Mastropieri (1996) manifestaron una visión más positiva por parte del docente si tuviese lugar un aumento de apoyos personales en el aula ordinaria. En el bloque de los Apoyos Personales no existe un acuerdo entre los sujetos en cuanto al apoyo del profesor PT y del Equipo Psicopedagógico. La diferencia entre el profesorado con NEE y sin NEE no es muy dispar por lo que se podría señalar que los profesionales tienen la confianza de contar con los apoyos

señalados. Sin embargo, en el estudio de Chiner (2011) las percepciones son diferentes reflejando también la insuficiencia de apoyos.

En líneas generales y analizando la puntuación total de estos tres bloques, los sujetos se inclinan hacia una actitud favorecedora de la inclusión puntuando los profesores con alumnos con NEE más alto que los otros profesionales. Los primeros poseen una visión más positiva acorde a los principios de la inclusión, no obstante, se encuentran por debajo de las expectativas del alumnado.

La segunda cuestión responde al uso de estrategias y prácticas educativas inclusivas. Los resultados de este estudio se muestran conforme en el empleo de estrategias educativas para la inclusión (Estrategias de organización, estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes, estrategias de agrupamiento) no obstante, no todas son utilizadas en la misma medida. La primera y segunda estrategia tienen un mayor índice de empleo mientras que la estrategia de agrupamiento queda desmarcada con un índice menor. Sin ser mucha diferencia sí es característico que este sea el único bloque donde los docentes sin NEE tienen una media mayor de respuestas ya que de ahí podríamos deducir (en caso de que hubiera diferencias estadísticamente significativas) que aquellos profesores que tienen alumnos con necesidades educativas especiales son más reacios al cambio y la distinta distribución en el aula, ya que puede ser algo que a muchos de sus alumnos con NEE le cueste asumir.

En estudios anteriores (Chiner, 2011) se percibe esta afirmación justificándose los resultados al factor del tiempo por parte del profesorado para individualizar la enseñanza. El graduado está de acuerdo con Chiner señalando que la estrategia de agrupamiento en el aula ordinaria no es tarea fácil y resulta una actuación educativa personal de cada profesor de aula, no obstante, esta podría llevarse a cabo de manera dinámica si tuviéramos apoyos personales. Donde se ha observado una mayor diferencia entre el profesorado con alumno con NEE en el aula ordinaria y el profesorado sin este, ha sido en la estrategia de enseñanza y evaluación de los aprendizajes sobresaliendo el grupo de docentes con NEE. En referencia con los estudiantes, el autor no ha encontrado estudios que indaguen acerca de esta

variable señalando en su estudio que la media total de éstos se encuentra por debajo de la de los profesores.

Finalmente, atendemos a la tercera cuestión analizando la capacitación de los profesionales en relación al uso de las TIC para favorecer la inclusión. La gran mayoría de docentes no tienen demasiada dificultad cuando se trata de impartir clase en un aula donde hay alumnos con necesidades educativas especiales, pero sí cabe destacar que el grupo de docentes sin alumnado con NEE perciben más dificultad para dar clase a estos alumnos. Puede ser debido a que como actualmente no están haciéndolo o no lo han hecho creen que les sería más complejo integrar a estos alumnos con el resto de compañeros. Según Suriá (2011) el bloque en el que más preparados se encuentran los sujetos es en este de las nuevas tecnologías, lo que refleja una muestra de profesores competentes para impartir docencia a los alumnos que lo necesiten. No obstante, en nuestro estudio el grupo de docentes sin alumnado con NEE en el aula ordinaria destaca por una mayor dificultad a la hora de emplear las TIC para dicho fin. De acuerdo con Suriá (2011) los estudiantes sobresalen con expectativas mayores en relación a la capacitación de las TIC, siendo una diferencia mínima de la de los profesores con alumnos con NEE.

Los docentes encuestados en nuestro estudio muestran un gran manejo en el uso de las TIC hacia la inclusión. Estos resultados no van en línea de investigaciones anteriores (Hernández y Quintero, 2009; Cabero, 2010; Suriá, 2014), esta diferencia podría deberse a dos causas principales, la primera debido a que los docentes se han actualizado comprendiendo que esta competencia resulta importante para la docencia. Por otro lado, las administraciones han podido hacer un incremento ofertando cursos de formación al profesorado para actualizarse en este ámbito para que la inversión realizada de recursos disponibles no fuera en vano. Todos los participantes están de acuerdo en una mayor colaboración por parte de la administración para incrementar la inclusión debido a la disponibilidad de recursos tecnológicos frente a la escasa formación del profesional. En esta misma trayectoria, Trigueros (2004) señala el incremento del uso de las TIC una vez implantada como obligatoria por parte de la administración. Por esta razón, los docentes precisan de una mayor formación didáctica hacia prácticas inclusivas que les permitan favorecer la enseñanza inclusiva.

7. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES.

7.1 Conclusión de resultados.

El análisis que hemos llevado a cabo sobre percepciones y actitudes del profesorado de educación primaria hacia la inclusión y su relación con el uso de las TIC en la enseñanza, ha resultado una cuestión muy interesante. Hemos podido conocer qué piensan los profesores y estudiantes sobre esta práctica educativa y qué medidas ponen en práctica para fomentar la inclusión de los alumnos con NEE en el aula ordinaria.

Se podría decir que no hay diferencias notables entre ambos grupos de docentes en relación a los principios de las bases de la inclusión, indistintamente de si tienen alumnos con NEE en sus aulas o no, las respuestas de éstos son semejante. Si observamos entre grupos de docentes y alumnos, sí existen diferencias significativas tanto comparándolo con un grupo de docentes como con otro. A partir de los resultados podemos concluir que los sujetos ya sean docentes o alumnos poseen una actitud favorable hacia la inclusión.

En el bloque de Formación y Recursos se da una diferencia significativa entre los dos grupos de docentes. Sin embargo, un gran número de profesionales reconocen que no disponen de los recursos ni del tiempo necesario para llevar a cabo prácticas inclusivas. Es aquí donde radica parte de la raíz del problema, produciéndose una separación de la teoría con la práctica debido a los diferentes motivos expuestos anteriormente.

Atendiendo a las conclusiones a las que se han llegado sobre el uso de las TIC, las respuestas de los docentes y alumnos de Grado en Primaria hablan de que tienen una formación adecuada en este aspecto y que pueden utilizar las nuevas tecnologías en sus aulas para una práctica inclusiva. No obstante, a través de la información obtenida en las respuestas de los cursos realizados en el último año, una pequeña minoría de ellos se habían formado en el uso de las TIC por lo que las administraciones y los centros educativos deberían hacer más hincapié en la

formación de los docentes en las nuevas tecnologías. Con respecto a esta última parte del cuestionario, podemos destacar que existen diferencias significativas entre los grupos de profesores, siendo la dificultad de impartir docencia a alumnos con NEE y la puntuación total de la capacitación en TIC los dos bloques donde se muestra esta diferencia. Entre el grupo de docentes con alumnos sin necesidades educativas especiales y estudiantes, en dos de los bloques también existen diferencias significativas concretamente en “Mejora de la Integración” y “Poco Preparado en TIC”. Podemos llegar a la conclusión de que es en el ámbito de las nuevas tecnologías donde hay mayor discrepancia ya que en la mayor parte de sus bloques hay diferencias entre los grupos analizados.

Uno de los aspectos novedosos de este estudio ha sido aunar la percepción y actitudes hacia la inclusión por parte del profesorado y futuros profesionales de la educación junto a la competencia digital que proyectan en sus clases. El resultado obtenido con una muestra muy pequeña de sujetos de la provincia de Sevilla verifica que es más probable que el profesorado con una actitud favorecedora hacia la inclusión ponga en práctica actuaciones educativas que fomenten los principios de la educación inclusiva.

La implicación práctica que le podemos dar al estudio realizado consistiría en que los centros educativos deberían de aportar una mayor motivación al profesorado de cara a la utilización de los recursos disponibles, de mejorar su formación para que sean capaces de mediante el uso de las nuevas tecnologías impartir una docencia en la que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan beneficiarse de una enseñanza de calidad e igualitaria.

7.2 Conclusión personal.

A través de la revisión bibliográfica he podido conocer la evolución que ha sufrido el concepto de Educación Especial y cómo ha ido evolucionando llegando hasta nuestros días apostando por una educación inclusiva. Este trabajo me ha ayudado a madurar las competencias alcanzadas durante el transcurso de la

formación educativa debido a que he tenido que poner en práctica lo aprendido durante ella.

A nivel práctico, hemos podido aproximarnos a la realidad educativa de centros de Educación Primaria de la provincia de Sevilla. Gracias a la participación docente y al alumnado del cuarto grado de Educación Primaria he podido llevar a cabo este estudio. El resultado de este estudio ha sido diferente al esperado antes de realizarlo. Pensé que se iban a dar una mayor discrepancia entre profesores que tienen alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria y profesores que no tienen alumnos con NEE. Sin embargo, las especulaciones frente al resultado de comparar docentes y estudiantes de Educación Primaria han sido los esperados. Los últimos en líneas generales han presentado una visión más favorable hacia las percepciones y actitudes hacia la inclusión y su relación con el uso de las TIC.

En mi opinión, me encuentro conforme a los principios de la inclusión, sin embargo, señalo que no deja de ser un estudio teórico, ya que un aspecto es la percepción que tienen los docentes y otra muy diferente la actitud que poseen frente a la inclusión quedándose reflejadas en sus prácticas diarias.

7.3 Limitaciones del estudio.

El desarrollo de esta investigación incluye una serie de limitaciones. En primer lugar, la búsqueda de instrumentos de validez acorde con el objeto de estudio planteado en base a la inclusión resultó dificultosa. Después de una larga búsqueda, aulé tres instrumentos validados para mi estudio sobre las percepciones y actitudes de los profesionales hacia la inclusión y la relación con el uso de las TIC. En la actualidad, existen muchos estudios que tratan estas dos cuestiones de manera independiente, sin embargo, he pretendido reflejar cómo el papel de las TIC puede ser un recurso para ayudar a los alumnos a ser integrados en el aula ordinaria

favoreciendo la inclusión. Tras los análisis de los cuestionarios, he podido percatarme cómo las TIC en algunos centros educativos no están a la altura que tendrían que estar, es decir, no desempeñan la función con la que está implementada en el sistema educativo. Por otra parte, sería necesario contar con el factor de la deseabilidad social ya que gran número de sujetos pueden haber respondido a los ítems con el objeto de ser aprobados socialmente. Por lo que en una futura línea de investigación podría además recogerse información a través de otros instrumentos como la observación directa o la entrevista.

Por otra parte, la mayor dificultad encontrada fue cuando tuve que aplicar la teoría a la práctica. La entrega de cuestionarios a los docentes llevó bastante tiempo debido a la complejidad que supuso localizar profesores sin alumnos con NEE en sus aulas ordinarias. Es por ello, que la muestra de estos últimos ha sido menor, ya que la gran mayoría tenían en el aula ordinaria a uno o más alumnos que presentaban necesidades educativas especiales.

Finalmente, y muy importante, tener en cuenta el tamaño de la muestra y el carácter voluntario de los encuestados pudiendo su opinión ser diferente de la de aquellos docentes no participantes. Futuros estudios realizados con muestras representativas de otras regiones permitirán aumentar la credibilidad de los resultados señalados.

7.4 Líneas futuras de trabajo.

En líneas futuras de trabajo sería interesante tratar este mismo estudio desde diferentes variables. Con ello me refiero a estudiar la misma temática, pero centrándonos en variables como la edad de los profesores, la experiencia o el tipo de centro al que el alumno pertenece. De este modo podremos ampliar esta investigación conociendo cada vez más acerca de las percepciones y actitudes que tienen el profesorado hacia la inclusión y cómo integran las TIC en la enseñanza. Por otra parte, podríamos plantear otro objeto de estudio de la inclusión de los alumnos

con necesidades educativas especiales desde el contexto familiar, es decir, investigar acerca de la actitud del docente frente a la participación de las familias en los centros educativos. Este estudio conllevaría un incremento del tiempo de trabajo y la colaboración tanto de los profesionales como n de las familias de los alumnos del centro educativo donde se lleve a cabo. Sería conveniente la participación de escuelas donde estén implementados los principios de la educación inclusiva para que existiese una interacción comunicativa entre todos ya que, aunque un gran número de ellas se rigen por estos principios, la mayoría en el aula ordinaria no se cumplen. El exponente ha podido observar en primera persona tras sus prácticas en esta mención de Educación Especial, cómo centros educativos de gran prestigio apoyan la educación inclusiva con actuaciones educativas como la entrada al aula ordinaria del profesor de apoyo. Sin embargo, el alumno que presenta un problema de aprendizaje trabaja paralelamente a sus compañeros de aula.

Otro estudio que favorecería a la inclusión sería indagar acerca del apoyo y colaboración de unos profesionales con otros atendiendo a una prevención y atención temprana del alumno. Me hubiese gustado dedicar más espacio a las actitudes docentes ya que mientras más factores afecten negativamente las prácticas pedagógicas de un profesor, menor será la probabilidad de que el docente manifieste una mejor actitud hacia la inclusión educativa.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguilar, L. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía*, (197), 62- 64.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 44-56.
- Alcántara, M. (2009). Importancia de las TIC para la educación. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1-20.
- Alcón, L. (2014). *Las TIC como herramienta de apoyo docente* (Trabajo Fin de Grado). Universidad de Valladolid, Soria.
- Álvarez, M., & Rosanigo, Z. (2015). Inclusión social y desarrollo sostenible. En M. Álvarez, K. Cela, J. Gallego & Z. Rosanigo. *TIC y WEB 2.0 para la inclusión social y el desarrollo sostenible* (pp. 61-87). Madrid: Dykinson
- Asperger, H. (1966). *Pedagogía curativa: Introducción a la Psicopatología infantil para uso de médicos, maestros, psicólogos, jueces y asistentes sociales*. Barcelona: Luis Miracle.
- Azorín, C. (2015). Integración pedagógica de Wix en Educación Primaria. *Revista de Medios y Educación*, (47), 163-177.
- Buenestado, M. (2013). *Predicción de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación* (Máster en educación inclusiva). Universidad de Córdoba.
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (coords). *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Cabero, J. (2010,). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Revista Perspectiva Educativa*. 49 (1), 32-61.
- Camacho, S. (1995). Formación del profesorado y nuevas tecnologías. En Rodríguez, J. L.; Sáenz, O. y otros (1995): Tecnología Educativa. *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. (413- 442). Alcoy: Marfil
- Castillo, C. (2016). *Expectativas docentes frente al aprendizaje de niños y niñas con NEE. Estudio formulado en una escuela municipal de excelencia*. (Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con Mención en Innovación Didáctica). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante.
- De la Oliva, D., Tobón, S., Pérez, A., & Romero, J. (2015). El Proceso de Inclusión Social desde la Socioformación: Análisis de Concepciones sobre Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales. *Revista Paradigma*, volumen36 (2), 49-73.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Díaz, O., & Franco, F. (2008). *Percepción y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Soledad* (Tesis de Maestría en Educación). Universidad de Cartagena, Colombia.
- Durán, J., & Rodríguez, J. (2015). Las TIC en la inclusión educativa y social. En M. Álvarez, K. Cela, J. Gallego & Z. Rosanigo. (Ed.), *TIC y WEB 2.0 para la inclusión social y el desarrollo sostenible* (pp. 303-317). Madrid: Dykinson

- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea. En C. Coll, L. Cuban, B. Gros, F. Pedró, M. Prats & F. Ruiz. *El impacto de las TIC en la educación: más allá de las promesas* (pp. 123-156). Barcelona: UOC.
- Esteve, J. (2006). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Ferreira, O. (octubre de 2016). Actitud docente y organización escolar para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas. *Simposio sobre investigación educativa y pedagógica*. Universidad de Córdoba, Montería (Colombia).
- González, F. (2011, 18 de noviembre). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *Participación Educativa*, (18), 60-78.
- Gutiérrez, A., Palacios, A., & Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de Educación*, 352, 267-293.
- Hernández, A., & Quintero, A. (2009). La integración de las TIC en el currículo: necesidades formativas e interés del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 103–119.
- Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos. (BOE nº 103, de 30 de Abril de 1982).
- Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (BOE nº 106, de: 4 de Mayo de 2006).

- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, (21), 37-54.
- Marqués, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *Revista de investigación*, 2 (1), 1-15.
- Martín, E. (2010, 1 de noviembre). La educación especial tras largos siglos de rechazo. *Pedagogía Magna*, (5), 71-79.
- McMillan, J.H. & Shumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5ª ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Molina, S. (2015). La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3), 372-392.
- Mominó, J. & Sigalés, C. (2016). La profesión docente y la adopción de las TIC.
- Palacios, J., Marchesi, A., & Coll, C. (2002). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. III*. Madrid: Alianza.
- Parra, D. (2011, Enero-Junio). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 5(1), 139-150.
- Pegalajar, M. (2013). Diseño y validación de un cuestionario sobre percepciones de futuros docentes hacia las TIC para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Revista de Medios y Educación*, (47), 89-104.
- Pérez, A. (2006, agosto-enero). Reseña de "Educación para la inclusión o educación sin exclusiones" de Gerardo Echeita. *Sinéctica, Revista Electrónica Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739012>
- Pico, S. (2013). Formación TIC del profesorado para garantizar el éxito en la integración de la Tecnología. *Ítaca. Revista de Filología*, 4,65-80.

- Romañach, J., & Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*, Foro de Vida Independiente.
- Sáez, J. (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. *Revista Docencia e Investigación*, (20), 183-204.
- Sánchez, E. (1994). *Introducción a la Educación Especial*. Madrid: Complutense.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusión. A research synthesis. *Exceptional Children*, 63 (1),59-74.
- Soodak, L., Podell, D., & Lehman, L. (1998). Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Soto, F. (2007). Nuevas tecnologías y atención a la diversidad. Oportunidades y retos. *VII Congreso Iberoamericano de Informática Educativa Especial. 18 al 20de agosto*. Argentina, Mar de Plata.
- Suriá, R. (2011). Percepción del profesorado sobre su capacitación en el uso de las TIC como instrumento de apoyo para la integración del alumnado con discapacidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (2), 299-314.
- Tello, M., & Cascales, A. (2015). Las TIC y las necesidades específicas de apoyo educativo: análisis de las competencias tic en los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (2), 355-383.
- Torres, M. (2015). Inclusión de las TIC en el área de Educación Física. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 84-89.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley.

- Trigueros, F., Sánchez, R., & Vera, M. (2012). El profesorado de Educación Primaria ante las TIC: realidad y retos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 101-112.
- UNESCO (2007). *Normas UNESCO sobre Competencias en TIC para Docentes. Directrices para la aplicación*. París. Unesco.
- Universidad de Sevilla (2016). Grado en Educación infantil. Datos generales, objetivos y competencias.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, (21), 119-131.
- Van, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc).
- Vigotski, L. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Ed. Pueblo y Literatura.
- Viquez, I. (Noviembre,2014). Las TIC en la educación inclusiva e influencia en el aprendizaje de preescolares. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina.

9. ANEXOS.

HOJA DE INFORMACIÓN

TRABAJO FIN DE GRADO “Percepciones y actitudes del profesorado de Educación Primaria hacia la inclusión y su relación con el uso de las TIC en la enseñanza”.

A efecto de cumplir con el deber de informar suficientemente a las personas participantes sobre los objetivos y características de todo estudio, como requisito previo a solicitar su colaboración voluntaria en el mismo, se presentan a continuación los objetivos y características del proyecto arriba referenciado:

1) OBJETIVOS:

Conocer las percepciones y actitudes del profesorado de Educación Primaria hacia la inclusión y su relación con el uso de las TIC en la enseñanza.

2) METODOLOGÍA EMPLEADA:

Este trabajo consistirá en la administración de una batería de pruebas a las personas entrevistadas seleccionadas.

3) INCOMODIDADES Y/O RIESGOS DERIVADOS DEL ESTUDIO

No se observan ni riesgos ni incomodidades psicológicas, ni consecuencias adversas.

Y para que conste por escrito a efectos de información de las personas a las que se solicita su participación voluntaria en el proyecto antes mencionado, se ha formulado y se entrega la presente hoja informativa.

En Sevilla, a 13 de marzo de 2017.

Fdo: M^a del Mar Aires González

Tutora del Trabajo Fin de Grado
TFG

Fdo:

Alumno/a responsable del

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del estudio: Percepciones y actitudes del profesorado de Educación Primaria hacia la inclusión y su relación con el uso de las TIC en la enseñanza.

Yo (Nombre y Apellidos):
.....

- He oído la información que acompaña a este consentimiento.
- He podido hacer preguntas sobre este estudio titulado **Percepciones y actitudes del profesorado de Educación Primaria hacia la inclusión y su relación con el uso de las TIC en la enseñanza.**
- He recibido suficiente información sobre el estudio.
- He hablado con la alumna informadora: M^a Paz Gaviño Aroca.
- Comprendo que mi participación es voluntaria y soy libre de participar o no en el estudio.
- Se me ha informado que todos los datos obtenidos en este estudio serán confidenciales y se tratarán conforme establece la Ley Orgánica de Protección de Datos de Carácter Personal 15/99.
- Se me ha informado de que la información obtenida sólo se utilizará para los fines específicos del estudio.

Comprendo que puedo retirarme del estudio:

- Cuando quiera
- Sin tener que dar explicaciones

Presto libremente mi conformidad para participar en este estudio

Firma persona entrevistada

Firma del alumno/a
informador

Nombre y apellidos:.....
.....

Fecha:

Nombre y apellidos:

Fecha:

PARTE I.

INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DOCENTES.

Edad:

- 25-30 30-40 40-50 + 50

Sexo:

- Hombre Mujer

Titulación más alta recibida:

Diplomado/a en _____

Licenciado/a en _____

Doctor/a _____

Otros _____

Tipo de centro en el que trabaja

- Público Privado Concertado

Ciclo donde imparte docencia actualmente

- 1º ciclo 2º ciclo 3º ciclo

Materia/s que imparte:

Años de experiencia

¿Ha tenido experiencia previa con niños/as con necesidades educativas especiales?

- Sí No

¿Hay alumnos/as con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el aula en la que trabaja actualmente?

¿Y alumnos/as con necesidades educativas especiales? (niños/as que presenten alguna discapacidad, TDAH o trastornos graves de conducta)

¿Cuál estima que es el nivel socio-económico familiar de sus alumnos/as?

- Alto Medio-Alto Medio Medio-Bajo Bajo

¿Realiza cursos para aumentar su formación docente?

- Ninguno 1 al año De 2 a 4 Más de 4

Indique los temas en los que se ha formado/actualizado últimamente

PARTE I.

INFORMACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA ALUMNOS.

Edad:

- 18-25 25-30 30-40 40-50 + 50

Sexo:

- Hombre Mujer

Curso en el que está matriculado:

- 1° 2° 3 4°

¿Ha tenido experiencia previa con niños/as con necesidades educativas especiales?

- Sí No

En caso de respuesta afirmativa, explica brevemente en que ha consistido tu experiencia con niños/as con necesidades educativas especiales

PARTE II.

NA = Nada de acuerdo	PA = Poco de acuerdo	I = Indeciso	BA = Bastante de acuerdo	MA = Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

Bases de la Inclusión	NA	PA	I	BA	MA
1. Separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto.	1	2	3	4	5
2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.	1	2	3	4	5
3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado.	1	2	3	4	5
4. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria.	1	2	3	4	5
5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.	1	2	3	4	5
6. Soy partidario de la educación inclusiva.	1	2	3	4	5
7. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-tutor.	1	2	3	4	5
Formación y Recursos.					
8. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.	1	2	3	4	5
9. Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE.	1	2	3	4	5
10. Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades.	1	2	3	4	5
Apoyos Personales					
11. Tengo la ayuda suficiente del/la profesor/a de PT del centro.	1	2	3	4	5
12. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.	1	2	3	4	5

PARTE III.

N Nunca	AV A veces	FR Frecuentemente	CS Casi siempre	S Siempre
1	2	3	4	5

Estrategias de Organización y Manejo N AV FR CS S					
Efectivo del Aula.					
1. Establezco normas, reglas y rutinas.	1	2	3	4	5
2. Enseño al grupo-clase como a un todo.	1	2	3	4	5
3. A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con NEE.	1	2	3	4	5
4. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimiento.	1	2	3	4	5
Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes.					
5. Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar/ aprender.	1	2	3	4	5
6. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones.	1	2	3	4	5
7. Les motivo.	1	2	3	4	5
8. Les enseño estrategias de memorización.	1	2	3	4	5
9. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos.	1	2	3	4	5
10. Llevo un registro y control de su progreso.	1	2	3	4	5
11. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes.	1	2	3	4	5
12. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado.	1	2	3	4	5

Estrategias de Agrupamiento.					
13. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos.	1	2	3	4	5
14. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de la clase para determinadas actividades.	1	2	3	4	5
15. Agrupo solo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas.	1	2	3	4	5
16. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas.	1	2	3	4	5
17. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.	1	2	3	4	5

PARTE IV.

En absoluto	Poco	Algo	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

¿Le genera dificultad impartir docencia a los alumnos con discapacidad?	EA	P	A	B	M
1. ¿Se siente incómodo por tener un alumno discapacitado?	1	2	3	4	5
2. ¿Le supone dificultad impartirles clase?	1	2	3	4	5
3. ¿Se agobia si en clase tiene que atenderles debido a su discapacidad?	1	2	3	4	5
4. ¿Le ocupa más tiempo en clase que el resto de alumnos?	1	2	3	4	5
5. ¿Le supone problemas si tiene que mandar tareas distintas para estos alumnos?	1	2	3	4	5
6. ¿Cree que interrumpen de alguna manera el ritmo de la clase?	1	2	3	4	5
7. ¿Cree que le falta preparación para enseñarles?	1	2	3	4	5
8. ¿Se siente nervioso por si no puede transmitirles sus enseñanzas por sus limitaciones?	1	2	3	4	5
¿Se sienten poco preparados para ayudar al alumno con discapacidad en el uso de los apoyos técnicos y utilización de las TIC?					
9. ¿Tiene alguna dificultad al aplicar las adaptaciones técnicas que necesite el alumno?	1	2	3	4	5
10. ¿Se siente molesto por tener que realizar adaptaciones a estos alumnos?	1	2	3	4	5
11. ¿Enseñarles a utilizar los recursos tecnológicos le resulta difícil?	1	2	3	4	5

¿Se podría mejorar la integración del alumnado con discapacidad con más apoyo por parte de la administración?					
12. ¿Con más ayudas económicas para darles una atención más precisa mejoraría la calidad de enseñanza para estos alumnos?	1	2	3	4	5
13. ¿Si tuvieran un material más adecuado sería más fácil poder impartirles la clase con más aprovechamiento para ellos?	1	2	3	4	5
14. ¿Se sentiría mejor si tuviese en su clase un educador que le ayudase a atenderles debidamente?	1	2	3	4	5
15. ¿Cree que es escasa la disponibilidad de recursos de apoyo para estos alumnos?	1	2	3	4	5
16. ¿Debería haber más coordinación por parte de la administración para facilitarles los apoyos adecuados para minimizar sus limitaciones?	1	2	3	4	5

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

