

La Identificación Del Conocimiento Y Actitudes Del Profesorado Hacia Inclusión De Los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales

David Pérez-Jorge

Olga María Alegre de la Rosa

María del Carmen Rodríguez-Jiménez

Yolanda Márquez-Domínguez

Facultad de Educación. Universidad de La Laguna

Milagros de la Rosa Hormiga

Facultad de Ciencias de La Salud de la

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

doi: 10.19044/esj.2016.v12n7p64 [URL:http://dx.doi.org/10.19044/esj.2016.v12n7p64](http://dx.doi.org/10.19044/esj.2016.v12n7p64)

Abstract

This article describes the development and evaluation of a tool to assess knowledge and attitudes of teachers towards inclusion of students with special educational needs (SEN). A questionnaire on attitudes of teachers towards these students was designed paying attention to three different levels: knowledge and attitude towards disability, organization of the educational response created to help students with SEN, and professional skills to adequately respond to the SEN students. The suitability of the instrument was assessed taking into account its content validity, reliability and underlying structure. Six different key dimensions, related to the investigations that have been carried out so far, were analyzed. These dimensions justified, from their theoretical point of view, their value.

Keywords: Teacher attitudes, special educational needs, skills for inclusion, diversity, internal consistency

Resumen

En este artículo se describe el desarrollo y valoración de un instrumento de evaluación de conocimiento y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumno con necesidades educativas especiales (NEE). Se diseñó un cuestionario sobre actitudes del profesorado hacia los alumnos con NEE a tres niveles: conocimiento y actitud hacia la discapacidad, organización de la respuesta educativa para atender a los alumnos con NEE y

competencias profesionales para responder adecuadamente a las NEE. La adecuación del instrumento se analizó mediante validez de contenido, fiabilidad y estructura subyacente. Se identificaron 6 dimensiones fundamentales, relacionadas con los estudios realizados hasta el momento, que justificaron desde el punto de vista teórico, el valor de las mismas.

Palabras clave: Actitudes del profesorado, necesidades educativas especiales, competencias para la inclusión, diversidad, consistencia interna

Introducción

Aunque no parece existir una definición compartida de lo que debe entenderse por educación inclusiva o escuela inclusiva, podemos afirmar en términos generales que todos los expertos coinciden con el hecho de la aceptación de todos los alumnos, el reconocimiento de sus singularidades, la valoración de sus posibilidades y con su participación de la vida escolar de acuerdo a sus competencias y capacidades (Alegre, 2000 y Pérez-Jorge y Leal, 2011). En este sentido consideramos que las escuelas inclusivas, han de ser capaces de responder a las necesidades educativas de sus alumnos, ofreciendo a todos las mismas oportunidades educativas y ayudas (curriculares, personales, materiales y de apoyo), necesarias para su progreso académico y personal. Los procesos de cambio que orientan la escuela actual hacia la escuela inclusiva se vertebran en torno a la organización escolar, las políticas educativas y la cualificación y formación competencial del profesorado (Pérez-Jorge y Alegre, 2006). La inclusión no puede reducirse a una cuestión curricular, organizativa o metodológica; la inclusión es más que eso, es una manera distinta de entender la educación, la vida misma y la sociedad; se trata de una filosofía y de valores basados en el respeto y el reconocimiento de cada individuo como elemento fundamental de la escuela y de la sociedad .

Pese a que todos compartimos el principio de lo que ha de ser una escuela inclusiva, la realidad es que existen una serie de restricciones que impiden que se dé una inclusión real. No existe lo que Echaíta (2016) denominó “full inclusion”, en este sentido apuntaba a lo que considera una evidencia fundamental de la ineficacia de los procesos inclusivos:

... hoy se siguen escolarizando en centros de educación especial porque se considera que sus necesidades de apoyo y los recursos educativos necesarios no se pueden proveer en los centros ordinarios actuales. Pero bien sabemos que esos mismos centros ordinarios serían (y lo son, salvo excepciones), en estos momentos, un escenario totalmente disfuncional para dar satisfacción a sus necesidades específicas. (Echaíta, 2016, p.109)

La realidad de la inclusión parece, cada vez más, un derecho condicionado en función de los recursos disponibles (Winter y O’Raw, 2010). Recursos que no sólo hacen referencia a aspectos materiales, sino a aquellos aspectos más relacionados con la propia filosofía del centro y de su personal, para responder de forma adecuada a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas. Los profesores se enfrentan desde la buena voluntad y de forma individual a procesos de reflexión y toma de decisiones, la verdadera respuesta a las necesidades de los alumnos exige de modelos educativos democráticos y participativos (Canimas, 2012), que promuevan el “diálogo igualitario”, apoyado “en el valor de los argumentos y no en la posición del que argumenta”, (Cárdenas-Rodríguez y Caro, 2011). En este sentido consideramos que para avanzar hacia la inclusión:

...no es esencialmente un trabajo de reestructuración de la educación especial, ni tan siquiera de la integración. Tiene que ver con todos los alumnos y no únicamente con aquellos que tienen necesidades especiales. Tampoco es algo que pueda ser considerado como un objetivo en sí, sino más bien un intento de mejorar la calidad de todo el sistema educativo para que pueda atender convenientemente a todos los alumnos. (UNESCO, 1994: IX).

Entendemos que son muchas las necesidades de cambio que conlleva la opción educativa basada en un modelo inclusivo de respuesta a la diversidad, pero quizás uno de los más importantes sea el “reconocimiento de que se trata de un valor social que alude a un derecho inalienable de la persona, no sujeto a disquisiciones técnicas” (Echaíta 2016, p.113).

Autores como Both, Bouwhuis, Lessells y Visser, (2006) o Booth y Ainscow, (2011), han apuntado a la necesidad de promover cambios en el conjunto de valores personales y profesionales del docente, con el fin de impulsar la acción y un conjunto de prácticas configuradoras de la “cultura moral de un centro” (Puig, Doménech, Gijón, Martín, Rubio et al, 2012). Valores como la equidad, igualdad de oportunidades, no discriminación, solidaridad, consideración, amor, etc., han de ser claves en el quehacer diario y han de construir lo que (Puig, Doménech, Gijón, Martín, Rubio et al, 2012) denominaron moral de la inclusión.

Duk, Murillo, Fierro, Fortoul, Capellini, et al. (2012), Echeíta (2016), Marchesi, Blanco, Hernández y Educativas (2014), Sánchez y Muñoz (2012) ofrecen una visión contrastada entre un modelo de escuela versátil (abierto al entorno, participativa, flexible y diversidad de espacios y momentos) frente a un modelo tradicional (encerrado en sí misma, uniforme y repetitiva). Frente a ambos modelos debemos ir acercándonos a lo que entendemos, en relación a lo anteriormente comentado, que es la mejor propuesta para la atención a la diversidad, nos referimos a la escuela versátil.

...ningún centro es totalmente versátil o tradicional; más bien, flujos y reflujos como mareas que van y vienen en los centros y en las prácticas reflejan un continuo que permite establecer perfiles de centros en determinados momentos de su historia que como fotos fijas nos reflejan el gesto del momento educativo concreto que puede situarse más cercano a lo inclusivo o más cercano a lo segregador. (Pérez-Jorge y Alegre, 2006, p.202)

El modelo de atención a la diversidad abordado desde los planteamientos y legislativos de los últimos 30 años contemplan la respuesta a la diferencia como algo ineludible que debe ser abordado desde las dimensiones más generales; el Proyecto Educativo de Centro (PEC) a las más concretas como son las Programaciones de Aula (PA). La estrategia inclusiva en lo que sería la respuesta educativa en sus diferentes niveles de concreción supone la colaboración para la búsqueda de soluciones a los problemas del centro y exige:

...colaboraciones para la búsqueda de interacciones positivas entre profesores, estudiantes, familiares y comunidad con el fin de que la escuela sea un elemento más de la comunidad” (Pérez-Jorge, Correa, Alegre y Vega, 2009, p.223).

En la actualidad existen infinidad de experiencias que evidencian que las escuelas que asumen el principio de la diversidad y que organizan los procesos de enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo, poseen una serie de características que las han hecho avanzar hacia ese modelo de escuelas de moral inclusiva (Puig, Doménech, Gijón, Martín, Rubio et al, 2012).

La diversidad de leyes promulgadas en los últimos años refleja la gran preocupación existente por dar una mejor respuesta educativa a una sociedad cada vez más diversa. Sobre este hecho hay muchísimas investigaciones cuyos resultados no han hecho más que orientar la responsabilidad de la adecuación de la respuesta educativa hacia el colectivo de profesores. En este sentido, resulta interesante reflexionar sobre la formación dada a los profesionales de la educación para ofrecer a sus alumnos la mejor respuesta educativa. Alemany (2004), Pérez-Jorge (2010, 2012) apuntan en este sentido que la integración no puede ser impuesta por leyes, pues considera que la eficacia de la puesta en marcha de todo proceso de reforma educativa depende de muchos factores de entre los que destacan las actitudes del profesorado.

Estudios como los de Bowman, 1986; Berryman, 1989; Bacon y Shulz, 1991; Aldea, 1993; Paldeliadu y Lampropoulou, 1997; Ojea, 1999; La Fundación Belén, 2002; Castejón, 2004; Alemany, 2004; Avramidis y Norwich, 2004; han puesto de manifiesto la particular importancia atribuida al colectivo docente en las posibilidades de implementación de las reformas

educativas y más concretamente en el éxito de los modelos de integración y respuestas educativas a la diversidad propuestas por la mismas. La amplia cantidad de estudios revisados pone de manifiesto la importancia del papel del profesorado en lo que al éxito de la inclusión se refiere. Presentamos en la tabla 1 la relación de estudios sobre actitudes del profesorado y sus principales conclusiones.

Tabla 1: Síntesis de las aportaciones de los estudios sobre actitudes del profesorado.

Hallazgos Relevantes	Autores	Conclusiones
Estudio		
Actitudes del profesorado hacia la integración escolar: Una aproximación metodológica	Feliciano (1990)	La integración y aceptación del alumno depende de las dificultades que presente para el profesor su discapacidad El grado de discapacidad condiciona la aceptación del alumno discapacitado (se aceptan más las deficiencias leves) La actitud del profesor y la norma subjetiva son factores singulares La configuración de un sistema de creencias positivas depende del éxito en sus interacciones con los niños integrados.
Actitudes del profesorado hacia la educación especial en función de la posición, años de la experiencia, y contacto con alumnos discapacitados	Criswell (1993); Yasutake (1994); Block y Rizzo (1995); Jurado y Sanahuja (1995)	Las actitudes difieren entre los profesores ordinarios y los profesores de educación especial, siendo estos últimos los que se muestran más a favor de la inclusión en el aula ordinaria.
Las actitudes del profesor tutor de alumnos con necesidades educativas especiales en su aula.	León (1995)	Las características de los alumnos con nee determinan la actitud docente. Las percepciones del profesor sobre el comportamiento de alumnos con nee afectan a las opiniones sobre su educabilidad. El etiquetado de alumnos con nee influye negativamente en la relación que sus compañeros mantienen con ellos.
Estudio empírico de las necesidades de formación para la integración educativa	Vallejo (1998)	Existe de una relación entre perspectiva del profesor, actitud hacia la integración y las necesidades de formación expresadas por el mismo
Las actitudes de los docentes hacia la integración escolar de niños ciegos y deficientes visuales de Educación Infantil y Primaria	Fernández, Llavador, Alonso y Fernández (1996)	La inclusión de alumnos con nee en el aula genera entre el profesorado una gran incertidumbre Se presta mayor atención al alumno con nee descuidando al resto. Se mantiene el estereotipo de que la inteligencia de los alumnos ciegos o con deficiencia visual está por encima de la media
Las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar.	Fernández (1999)	Las actitudes del profesorado influyen en el éxito o fracaso de los programas de integración educativa. Existe una inseguridad profesional entre el profesorado ante la integración El profesorado no se encuentra específicamente formado para atender estas nuevas exigencias educativas.
Las actitudes de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con nee en centros ordinarios.	Ojea (1999); Pérez-Jorge (2010); Damm, (2014)	Los profesores no creen que la integración sea positiva para los alumnos que no tienen nee Los profesores de apoyo a la integración valoran positivamente la inclusión total en el aula ordinaria
Las opiniones y actitudes docentes sobre la atención a la diversidad en educación secundaria.	Rizzo y Vispoel (1991); Kowalski y Rizzo (1996); Díaz (2001); Pérez-Jorge	Los profesores ordinarios muestran una actitud menos favorable a la integración que los de apoyo y los orientadores. El rendimiento de los alumnos con nee influye en la opinión

	<p>(2010); García-Fernández, Inglés, Juan, Macià, y Viejo (2013)</p>	<p>que los profesores tienen de ellos. Los profesores que han tenido experiencias negativas con los alumnos incluidos en sus aulas muestran actitudes menos favorables que los que han tenido experiencias positivas. Los alumnos con nee. asociadas a problemas de conducta o factores psicológicos, son menos aceptados por el profesorado La actitud de los profesores depende, en del tipo de ayuda recibida, tanto humana como material. Los profesores que no han recibido una formación adecuada para atender a la diversidad no se sienten capacitados para atender a alumnos con nee.</p>
<p>Las actitudes del profesorado hacia el alumno con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad.</p>	<p>Rizzo y Wright, (1988); Rizzo y Vispoel (1991); Heikinaro, Johansson y Sherrill (1994); Kowalski y Rizzo (1996); Heikinaro-Johansson Vogler (1996); Duchanne y French (1998); Sherrill (1998); Folsom-Meek, Nearing, Groteluschen y Krampf (1999); Hodge y Jansma, (1999); DePauw y Doll-Tepper (2000); Folsom-Meek y Rizzo (2002); Doménech, Esbrí, González y Miret (2003); Castejón (2004); Pérez-Jorge (2010); Castillo Y Fernández (2015)</p>	<p>Las actitudes de los profesores de diferentes ámbitos educativos (público/privado) son distintas. Las actitudes de los profesores de diferentes etapas (infantil, primaria y secundaria) son distintas. Las actitudes de los profesores varían en función del contacto con el alumnado con nee. Necesidad formativa específica del profesorado (en función de las características de cada grupo de discapacidad) La preparación del profesorado es un predictor de las actitudes positivas hacia los alumnos con discapacidad. Mejoran las actitudes del profesorado y de los padres de los alumnos con discapacidad que han participado en programas para el cambio de actitud La mejora de las actitudes hacia alumnos con nee produce cambios en las expectativas y capacidad de logro, que fomenta el bienestar personal y familiar del discapacitado.</p>
<p>Actitudes de los maestros hacia las necesidades educativas específicas.</p>	<p>Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005); Pérez-Jorge (2010); Hernández (2015)</p>	<p>Hay una buena actitud hacia los alumnos con nee, en áreas como la Educación Física y Educación Artística, no siendo así en el resto de las áreas Valoran positivamente la disponibilidad de medios y recursos para atender a la diversidad. Están de acuerdo con la integración y la consideran necesaria pero preferirían no tener alumnos con nee en el aula. Carecen de formación en materia de diversidad respecto a las nee.</p>
<p>Autonomía percibido por el profesorado en el alumno discapacitado</p>	<p>Schalock, Luckasson, Shogren, Borthwick-Duffy, Bradley, Buntix, (2007), Wehmeyer (2006); Shogrem (2007), Shogrem (2008)</p>	<p>Diferencias en la capacidad de los estudiantes en función del nivel intelectual atribuido por discapacidad y en función de sus ideas respecto a la misma.</p>

Parece que las imposiciones de las políticas educativas siguen sin aportar los recursos necesarios que respalden sus mandatos, el sentimiento de abandono e inseguridad profesional consecuencia de una formación imprecisa en materia de discapacidades, así como la falta de experiencia en

integración escolar y la incongruencia de las actitudes del profesorado entre la teoría de integrar y la práctica educativa; definen una realidad poco comprometida con el principio de integración escolar de todos los alumnos. Siendo así y sabiendo que la actitud del profesorado es influenciada por todos estos aspectos, hemos intentado diseñar un instrumento que permita indagar sobre las actitudes y valores del profesorado hacia la diversidad, así como la expectativa hacia la inclusión de alumnos con nee en centros educativos ordinarios.

Precisamente, el trabajo que aquí se presenta surge como resultados de la revisión y adecuación de un cuestionario de identificación del conocimiento, competencias y actitud del profesorado hacia los alumnos con nee. Los objetivos concretos del estudio fueron revisar y adecuar el “*Cuestionario de sobre actitudes y conocimiento del profesorado hacia la discapacidad (CACPD)*”, un cuestionario adaptado por Pérez-Jorge (2010) y verificar la utilidad del instrumento en cuanto a la validez de contenido, la consistencia interna, la adecuación a dimensiones establecidas por los modelos teóricos y la validez predictiva.

Concretamente los objetivos planteados en este estudio fueron:

- Diseñar un cuestionario que permita identificar los conocimientos, competencias y actitudes de los profesores de educación primaria hacia los alumnos con nee.
- Verificar la calidad del instrumento diseñado.

Método

Participantes

Este trabajo se realizó en 25 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la isla de Tenerife con una muestra de 430 profesores que de forma voluntaria participaron en esta investigación, dando su opinión respecto a la forma de relacionarse y trabajar con alumnos con discapacidad. La selección de los centros se llevó a cabo mediante un procedimiento de muestreo aleatorio no intencional, los centros educativos fueron elegidos de forma arbitraria de entre los centros que se encontraban en la oferta de centros, vinculados mediante convenio, de colaboración con la Universidad de la Laguna en el curso académico 2014-15.

La muestra de profesorado quedó conformada por 430 docentes (56,3%, del centro público y un 43,7% de centros privado-concertados). De estos el 40,6% eran hombres y el 59,4% mujeres.

El profesorado impartía docencia principalmente en el nivel educativo de educación infantil (32,2%) y primaria (67,8%).

Respecto a la disposición del profesorado a la inclusión y respuesta de estos a las necesidades educativas de los alumnos se observó que 87% mostraba buena disposición frente al 13% que no. Se constató que en

general los profesores tenían experiencia alumnos con discapacidad, principalmente con discapacidad intelectual 65%.

Procedimiento

Para proceder a la validación empírica del cuestionario, durante el curso 2014-15 se administró dicho cuestionario mediante un procedimiento de encuestación *on-line* (Berends, 2006), haciendo uso de la plataforma *LimeSurvey*, a la muestra de profesores anteriormente señalada. Se decidió optar por este procedimiento porque permitió administrar la prueba de manera simultánea la misma a un gran número de participantes, ofreciendo la posibilidad de exportar de forma directa los datos obtenidos al programa *SPSS* (Versión 22.0), que fue utilizado para el análisis de los datos.

Instrumentos

El instrumento propuesto para la evaluación del conocimiento y actitud del profesorado hacia la discapacidad, fue el cuestionario adaptado de Pérez-Jorge (2010) que fue revisado y actualizado para este estudio. El “*Cuestionario de sobre actitudes y conocimiento del profesorado hacia la discapacidad*” (CACPD) fue elaborado tomando como base el *Cuestionario de actitudes y conocimientos hacia la discapacidad* de Pérez-Jorge, (2010), se procedió a realizar una primera versión que fue sometida a diferentes pruebas de validación de contenido (McMillan y Schumacher, 2005):

- Prueba piloto: pasada a 15 profesores de educación primaria con características similares a las de la muestra definitiva, para depurar aspectos de contenido y redacción de los ítems y de comprensión y adecuación de las opciones de respuesta.
- Análisis de contenido por parte de jueces: se realizó con cinco profesores universitarios del ámbito las actitudes y atención a las nee, para valorar si los ítems incluidos eran relevantes y adecuados y recogían las dimensiones propias de la respuesta a las nee.

A partir de los resultados de los procedimientos anteriores se obtuvo una nueva versión del cuestionario que quedó constituida por distintas variables de índole demográfica, y por 52 ítems con formato de escala de valoración con puntuaciones de 1 (para las valoraciones que expresaban menor grado de acuerdo) y 6 (para las de mayor grado de acuerdo).

El contenido de la prueba recogía cuestiones referidas al grado de conocimiento y actitud general hacia la discapacidad, la respuesta educativa, y competencias profesionales para mejorar la respuesta educativa de los alumnos con nee.

Análisis de datos

De acuerdo con los objetivos, se realizaron análisis para: 1) comprobar la consistencia interna de la prueba, tanto global como por dimensiones de contenido, para lo cual se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach; 2) explorar la estructura subyacente mediante el Análisis de Componentes Principales (elegimos esta modalidad debido a la escala de respuesta empleada).

Para el análisis de fiabilidad hemos utilizado el coeficiente de consistencia interna Alfa Cronbach dado que asumimos que nuestra escala estaba compuesta de elementos homogéneos que medían la misma característica y su consistencia interna pudo evaluarse mediante el promedio de la correlación entre elementos. El procedimiento se aplicó a los 52 ítems del cuestionario, los valores obtenidos para cada una de las subescalas fueron; ver en la tabla 2

Tabla 2. Análisis de fiabilidad del cuestionario

Subescalas	Nº ítems	α Cronbach
1. Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad.	10	0,879
2. Inclusión curricular de las nee.	10	0,801
3. Elementos organizativos del centro para atender a las nee.	10	0,902
4. Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia las nee.	8	0,798
5. Competencias generales necesarias en las nee.	8	0,892
6. Competencias específicas necesarias en las nee.	6	0,794
Total	52	0,932

Asumiendo los niveles de fiabilidad propuestos por George y Mallery (2003), vemos que los resultados obtenidos fueron satisfactorios para todas las subescalas con índices que oscilaron entre 0,794 y 0,902. De forma global, la totalidad de los ítems alcanzó un coeficiente bastante alto de 0,932 lo que nos permitió considerar el instrumento adecuadamente fiable.

Análisis de la estructura de la prueba

Se procedió a realizar un análisis de componentes principales (ACP) para determinar su estructura subyacente de la prueba. Este análisis se ensayó con la intención de reducir los ítems a las dimensiones empíricas extraídas del análisis a fin de interpretar mejor el sentido de las respuestas dadas.

Se optó por una rotación **VARIMAX** que produce una estructura ortogonal de los factores resultantes.

El análisis se aplicó sobre un N válido 430 profesores de centros tanto públicos como privado-concertados. El análisis de la factoriabilidad de la matriz de correlaciones obtuvo un índice KMO de 0,757 que resultó aceptable y permitió proceder a la factorización. Por otra parte, la prueba de

esfericidad de Bartlett resultó significativa ($\chi^2= 2631,2, 1165 \text{ gl}, p < 0,000$), con lo que procedimos a la factorización de la matriz de correlaciones. Tras varios ensayos se optó por una solución de 6 componentes que explicaban un 62,57 % de la varianza.

En la figura 1 (gráfico de sedimentación) se representa gráficamente la secuencia de factores en función de su valor propio:

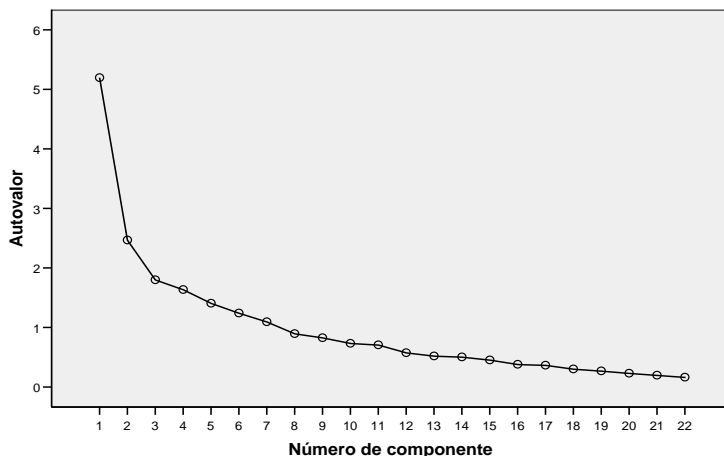


Figura 1. Gráfico de sedimentación de la secuencia de factores

La composición de cada uno de los factores con los pesos (coeficientes de estructura), así como el porcentaje de varianza explicada por el mismo se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Factores determinados tras el ACP
Factor I (% de varianza rotada= 15,614)

	Peso factorial
Los compañeros se relacionan y tratan con naturalidad al alumno con discapacidad (15)	,863
Los compañeros realizan actividades comunes, juegos compartidos y proyectos alumnos con nee (16)	,812
Los alumnos son sensibles y aceptan la diferencia (29)	,798
Cree que los alumnos desarrollan patrones correctos de interacción con el alumno con nee (14)	,775
Los compañeros del alumno con discapacidad lo ayudan siempre que lo necesita (24)	,758
El alumno con discapacidad se siente integrado en las actividades escolares (excursiones, festivales,... (22)	,662
El alumno con discapacidad participa en las tareas académicas (18)	,579
Los compañeros del alumno con nee elogian y refuerzan sus conductas positivas (19)	,546
Los alumnos comprenden que estos los compañeros con discapacidad tienen necesidades especiales (25)	,423
Los compañeros conocen el tipo de discapacidad del alumno con nee y sus dificultades y potencialidades (27)	,394
Factor II (% de varianza rotada= 13,201)	
Se podrían formar actitudes positivas hacia la integración a través de contenido curricular (44)	,811
La introducción de contenidos transversales dentro del currículo ordinario en materia de integración del alumno con necesidades educativas especiales favorecería un cambio de	,783

actitud del alumnado (37)	
La introducción de contenidos transversales enriquecería mi experiencia y formación en materia de inclusión (38)	,768
Resulta necesario la introducción de programas específicos para favorecer el cambio de actitud de sus compañeros los niños con discapacidad (35)	,705
Estaría dispuesto trabajar con programas que sensibilizaran hacia la discapacidad a la vez que trabajaran el currículo (46)	,701
Busca información y orientación sobre cómo trabajar en el aula con alumnos con discapacidad? (42)	,696
Trabajar las actitudes hacia la discapacidad a través del contenido curricular sería mejor que tratarlas de forma puntual como ejes transversales (45)	,684
Desde las diferentes áreas se podrían enseñar patrones de interacción y relación con los alumnos discapacitados (12)	,573
Sensibilizar a todos los alumnos sería beneficioso para la integración del alumno discapacitado (21)	,521
Se debe sensibilizar para que todos los alumnos acepten la discapacidad (30)	,473
Factor III (% de varianza rotada= 11,203)	
¿Crees que el currículo aborda desde sus contenidos la información y sensibilización hacia la discapacidad? (13)	,708
Considera que el currículo está organizado para trabajar las necesidades educativas específicas de cada alumno (10)	,702
¿Consideras que los centros educativos están especialmente sensibilizado hacia la discapacidad? (11)	,663
El resto de profesores de su centro conocen las características del alumno con discapacidad que hay en el mismo (48)	,623
El contenido curricular ofrece actividades para sensibilizar hacia la discapacidad (43)	,615
La actitud del resto de profesores ante estos niños es positiva (49)	,536
Fuera del aula ordinaria el alumno con discapacidad es considerado como uno más del centro por alumnos de diferente nivel académico (23)	,511
Cree que el profesorado de su centro está preparado para abordar las nee de un alumno con discapacidad (52)	,487
La Dirección del Centro fomenta acciones encaminadas a eliminar las barreras y facilitar la vida escolar en el alumno con discapacidad (40)	,422
El alumno con discapacidad accede a las actividades extraescolares ofertadas por el centro (26)	,351
Factor IV (% de varianza rotada= 9,614)	
Los profesores trabajan y abordan los ejes transversales y la sensibilización hacia la diversidad (51)	,806
Considera que el resto del profesorado fomenta la sensibilización ante la diversidad del alumnado dentro y fuera del aula (47)	,712
El resto de profesores aceptan a un alumno con discapacidad dentro y fuera del aula (50)	,598
Los contenidos planteados en las adaptaciones curriculares se desarrollan de forma óptima en aula ordinaria por el profesor de dicha aula. (39)	,568
¿Existe un buen clima de colaboración entre todos los profesores que educan a los alumnos con discapacidad? (36)	,551
Los profesores con alumnos con nee aceptan las orientaciones que se les ofrecen otros profesionales del Centro (6)	,534
Se considera formado para sensibilizar al alumnado en una actitud positiva ante la discapacidad (8)	,433
¿Trabaja y aborda desde los ejes transversales la sensibilización hacia la diversidad? (34)	,415
Factor V (% de varianza rotada= 7,809)	
Considera que utiliza el material suficiente para desarrollar de forma óptima las actividades	,760

diarias del aula (33)	
Tiene suficientes estrategias y recursos para modificar la actitud hacia los alumnos (17)	,732
Intento acercarme a ellos porque sé que la discapacidad les limita (2)	,614
¿En qué medida estaría dispuesto a asistir a cursos de formación para la mejora de sus conocimientos acerca de la discapacidad? (41)	,574
Facilita al alumno con discapacidad un material adecuado a sus necesidades educativas especiales (31)	,493
¿Cree usted necesario tener una formación especializada para atender a las necesidades educativas especiales de un alumno con discapacidad? (20)	,437
Establece un clima social y cooperativo en su clase (32)	,420
Su actitud favorece la integración del alumno con nee en el aula (7)	,413
Factor VI (% de varianza rotada= 5,128)	
Cuento con la formación y cualificación necesaria para adaptar el material del alumno con discapacidad y dar una respuesta educativa adecuada (5)	,657
Sus compañeros apoyan y ayudan en la elaboración de material y búsqueda de información al profesorado que tiene en el aula un alumno con discapacidad (28)	,632
Considera que está capacitado para abordar la discapacidad del alumno en el aula (9)	,639
¿Enseña a sus alumnos herramientas y formas de interacción correcta con alumnos discapacitados? (1)	,603
Sus compañeros de trabajo comprenden las nee que puede tener un alumno con discapacidad (4)	,465
Sé cómo actuar en todo momento ante cualquier discapacidad (3)	,448

A modo de síntesis y tras el análisis de los diferentes ítems del CACPD, hemos obtenido los siguientes 6 factores de primer orden relativos a:

I: Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad. Incluye ítems relativos a al conocimiento comprensión, aceptación y disponibilidad del profesorado a la interacción con niños y niñas con nee.

II: Inclusión curricular de las nee. Recoge ítems cuyo contenido versa sobre la inclusión de la nee en el currículo, concretamente a la forma en que se trabaja desde el currículo escolar las nee, y sobre posibles formas de sensibilizar y crear conciencia de las necesidades de los niños y niñas con nee.

III: Elementos organizativos del centro para atender a las nee. Este factor incluye ítems referidos a la disponibilidad del centro, del profesorado a adecuar la respuesta educativa a las necesidades de los niños y niñas. Asimismo recoge ítems relativos a la organización del currículo para responder a las nee y a la forma de trabajar la sensibilización hacia la diversidad.

IV: Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia las nee. Se refiere a diversos aspectos, vinculados a la forma en que los profesores llevan a cabo los procesos de sensibilización, así como su nivel de preparación y formación.

V: Competencias generales necesarias en las nee. Se refiere al conocimiento de competencias generales para responder de manera adecuada

a las necesidades de los alumnos con nee. Además incluye ítems sobre la predisposición a la formación para el logro de dichas competencias.

VI: Competencias específicas necesarias en las nee. Se refiere al conocimiento de competencias específicas para responder de manera adecuada a las necesidades de los alumnos con nee.

Conclusión

El objetivo de este estudio ha sido el de diseñar y verificar la calidad de un instrumento propuesto para valorar el grado de conocimientos y actitudes que tienen los profesores hacia los alumnos con nee y la predisposición a la interacción, apoyo y trabajo de sus necesidades educativas. Analizar la situación del profesorado de Educación Primaria respecto a los principales aspectos relacionados con la respuesta educativa a la inclusión, ha permitido percibir el grado de conocimiento, el nivel de competencia profesional y la actitud de éstos hacia un colectivo de alumnos cada vez más presente en las aulas. El diseño de un buen instrumento para analizar estos aspectos resulta fundamental para detectar las necesidades tanto formativas como de falta de cualificación del profesorado en el ámbito de respuesta a la diversidad y a las necesidades educativas de los alumnos y alumnas.

La consistencia interna del instrumento diseñado, en términos globales, ha resultado muy satisfactoria. Las 6 subescalas halladas han mostrado valores de fiabilidad superiores a 0,89, siendo el valor total de la prueba de 0,932. De los 52 ítems que conformaron la prueba no se detectaron ítems problemáticos.

Podemos decir, tras el estudio de las propiedades métricas del CACPD, que éste instrumento resulta fiable y adecuado. Por tanto se puede recomendar como herramienta para indagar acerca del conocimiento, competencias profesionales y actitud de los profesores hacia la inclusión educativa de alumnos con nee. Asimismo, consideramos sumamente adecuada la validez de la prueba, en cuanto a su contenido (validado por expertos) y su estructura interna. En este último aspecto, los factores obtenidos han resultado coherentes con las dimensiones teóricas propuestas por Pérez-Jorge (2010).

El procedimiento de reducción de datos empleado resultó adecuado y coherente con las dimensiones indicadas, por lo que se sugiere que de cara al desarrollo de análisis posteriores e interpretación de resultados se consideren dichas dimensiones por el valor teórico y consistencia de las mismas.

References:

- Aldea, S. (1993). Investigación sobre la integración social y educativa de los niños deficientes en centros ordinarios". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, pp.287-295.
- Alegre, R.O (2000). *Diversidad humana y educación*. Málaga: Aljibe.
- Alegre, R.O. Pérez-Jorge, D. *Organización escolar y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Aleman, I. (2004). Las actitudes del profesorado ante el reto de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales. Una propuesta de trabajo. *Polibea*, 72, pp. 44-51.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M.A., y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17, pp. 601-606.
- Avaramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: Revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*, 25, pp. 25-44.
- Bacon, E. y Shultz, J. (1991). A survey of mainstreaming practices. *Teacher Education and Special Education*, 14, pp. 144-149.
- Berryman, J. (1989). Attitudes of the public toward educational mainstreaming. *Remedial and Special Education*, 10, pp. 44-59.
- Block, M. y Rizzo, T. (1995). Attitudes and attributes of physical educators associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(1), pp. 80-87.
- Both, C., Bouwhuis, S., Lessells, C. M., & Visser, M. E. (2006). Climate change and population declines in a long-distance migratory bird. *Nature*, 441(7089), pp. 81-83.
- Canimas Brugué, J. (2012). ¿Cómo afrontar problemas éticos intermorales? *Cuadernos de Pedagogía*, (420), pp. 55-59.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). Guía para la Inclusión Educativa. *Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas*.
- Bowman, I. (1986). Teacher-training and the integration of handicapped pupils: some findings from a fourteen nation Unesco study. *European Journal of Special Needs Education*, 1, pp. 29-38.
- Cárdenas-Rodríguez, R., & Caro, M. T. T. (2011). Inmigración, familia y escuela. In *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. pp. 1545-1554). Instituto de Migraciones.
- Castejón, L. (2004). *Percepciones y actitudes sobre el alumno tartamudo en Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Oviedo. Universidad de Oviedo.
- Castillo, J. L. Á., y Fernández, M. B. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación/Predictors of attitudes toward inclusion

of students with special educational needs in future education professionals. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627.

Criswell, D. (1993). Attitudes of school personnel toward special education as a function of position, years of experience, and contact with students with disabilities. *Paper presented at the Annual Meeting of de Mid-South Educational Research Association*. New Orleans.

Damm Muñoz, X. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común.

DePauw, K. y Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, pp. 135-143.

Díaz, E. (2001). *Estudio de las opiniones y actitudes docentes sobre la atención a la diversidad en Educación Secundaria*. Tesis Doctoral. Jaén. Universidad de Jaén.

Doménech, V., Esbrí, J., González, H. y Miret, L. (2003 (2003)). *Las actitudes del profesorado hacia el alumno con necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad*. Jornadas de Fomento de la Investigación. Universidad de San Jaume

Duchane, K. y French, R. (1998). Attitudes and grading practices of secondary physical educators in regular education settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, pp. 370-380.

Duk, C., Murillo, F. J., Fierro, C., Fortoul, B., Capellini, V. L., Muñoz, Y., ... y Torres, A. (2012). La colaboración como elemento definitorio de las escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana*, pp. 11-13.

Echeíta, G. (2016). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo," Voz y quebranto". *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2).

Feliciano, L. (1990). Criterios del profesorado para clasificar alumnos de integración. Aportaciones del escalamiento multidimensional. *Currículum*. 2, pp. 102-104.

Fernández, H. (1999). *Las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar*. Tesis Doctoral. País Vasco. Universidad de Bilbao.

Fernández, B, Llavador, F., Alonso, Á., y Fernández, C. (1996). Condiciones y actitudes hacia la integración escolar de niños ciegos y deficientes visuales. *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, (21), pp. 21-32.

Folsom-Meek, S., Nearing, R., Groteluschen, W. y Krampf, H. (1999). Effects of academic major, gender, and hands-on experience on attitudes of preservice professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, pp. 389-402.

- Folsom-Meek, S. y Rizzo, T. (2002). Validating the Physical Educators' Attitude toward Teaching Individuals with Disabilities III (PEATID III) survey for future professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19, pp. 141-154.
- Fundación Belén. (2002). *La percepción de los jóvenes ante la discapacidad (Proyecto: "Apreciar la diferencia")* Madrid. Consejería de Educación. Dirección General de Promoción Educativa.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Juan, M. V., Macià, C. G., & Viejo, C. M. (2013). Actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo a través del SSCI (2000-2011): análisis temático y bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), pp. 139-166.
- George, D., & Mallery, M. (2003). Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference. *Boston, MA: Allyn y Bacon. [Links]*.
- Heikinaro-Johansson, P. y Sherrill, C. (1994). Integrating children with social needs in physical education: A school district assessment model from Finland. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11, pp. 44-56.
- Heikinaro-Johansson, P. y Vogler, E. (1996). Physical education including individuals with disabilities in school settings. *Sport Science Review*, 5, pp. 12-25.
- Hernández, J. (2015). Actitudes hacia la discapacidad de los futuros maestros de Educación Física. *Sportis. Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 1(3), pp. 207-219.
- Hodge, S. y Jansma, P. (1999). Effects of contact time and location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, pp. 48-63.
- Jurado, P. y Sanahuja, J. (1995). Evaluación de las actitudes frente a la integración. (Análisis de las actitudes de los docentes en la escuela primaria). En F. Salvador; M.J. León y A. Miñan (eds.). *Integración Escolar: Desarrollo curricular, organizativo y profesional. Actas XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Granada. ICE Universidad de Granada pp. 499-510.
- Kowalski, M. y Rizzo, L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13, pp. 180-196.
- León, M. (1995). Las actitudes del profesor tutor de alumnos con necesidades educativas especiales en su aula, acerca de la integración escolar. Una revisión de las investigaciones de campo. *Revista Educación de la Universidad de Granada*. 8, pp. 141-152.
- Marchesi, A., Blanco, R., Hernández, L., & Educativas, M. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. *España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE)*.

- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Pearson Educación
- Ojea, M. (1999). Actitudes de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. *Revista Española de Pedagogía*, 212, pp. 111-130.
- Paldeliadu, S. y Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Educations*, XII (3), pp. 173-183.
- Pérez-Jorge, D. Alegre, R.O (2006). Discapacidad, percepción y actitudes. En Alegre, R.O. y Pérez, J.D. *Organización escolar y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Pérez-Jorge, D., Correa, A.D., Alegre, O. y Vega, A. (2009). *Evaluación del Programa de cambio de actitudes hacia la discapacidad visual (PCADV)*. Universidad de Huelva
- Pérez-Jorge, D. (2010). *Actitudes y concepto de la diversidad humana: un estudio comparativo en centros educativos de Tenerife*. Universidad de La Laguna. .
- Pérez-Jorge, D. (2010). El profesor que estimula e implica a los alumnos en proyectos para el desarrollo de la competencia cultural y artística. En Alegre, R.O. (2010). *Capacidades docentes para atender a la diversidad: Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Colección Psicoeducación, pp. 139-155
- Pérez-Jorge, D. y Leal, E. (2011) Voces de los maestros de Educación Especial en un centro Inclusivo: Redefinición de responsabilidades. En Alegre, R.O. (2011). *Investigación sobre competencias para la inclusión e interculturalidad*. Madrid. Ariel pp. 135-146
- Puig Rovira, J.M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Rizzo, L. y Vispoel, P. (1991). Physical educators' attributes and attitudes toward teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, pp. 4-11.
- Rizzo, L. y Wright, G. (1988). Selected attributes related to physical educators' attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation*, 26, pp. 307-309.
- Sánchez, D. J. M., & Muñoz, V. (2012). Deporte, inclusión y diversidad social. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, (11), pp. 13-22.
- Shogren, K. y Wehmeyer, M. (2008). Self-determination and learners with autism spectrum disorders. In R. Simpson & B. Myles (Eds.), *Educating Children and Youth with Autism: Strategies for Effective Practice* (2ª Ed.), 433-476. Austin. TX.ProEd Publishers.

- Shogren, K. (2007). Examining Individual and Ecological Predictors of the Self-determination of Students with Disabilities. *Council for Exceptional Children*, (4), pp. 488-509.
- Schalock, R., Luckasson, R., y Shogren, K., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntix, W., et al. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45, pp. 116–124.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan*. Dubuque. McGraw-Hill
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París. UNESCO.
- Vallejo, R. P. (1998). Un estudio empírico de las necesidades de formación para la integración educativa. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, (15), pp. 21-30.
- Wehmeyer, M. (2006). *Factores intraindividuales y medioambientales que afectan a la autodeterminación*. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urrés (Coord.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*, pp. 405-414. Salamanca. Amarú.
- Winter, E., & O’Raw, P. (2010). Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs. *National Council for Special Education. Trim, Northern Ireland*.
- Yasutake, D. (1994). The need for teachers to receive training for working with students with attention deficit disorder. *Journal of Special Education*. 18(1), pp. 81-84.