



LA PERCEPCIÓN Y LAS ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA DIVERSIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVAⁱ

Lorenzo Martín, Carla¹

Rodríguez-Jiménez María del Carmen²

González-Herrera Ana Isabel^{1,2}

Márquez-Domínguez Yolanda²

¹Logopeda, Universidad de La Laguna, España

²Departamento de Didáctica e Investigación Educativa,
Universidad de La Laguna, España

Resumen:

La escasez de recursos disponibles en la educación, tanto materiales como humanos, y la falta de formación del profesorado en relación a la diversidad del alumnado, causa una dificultad a la hora de ofrecer a la diversidad del alumnado una respuesta adecuada y contextualizada en el aula ordinaria. El objetivo de este estudio es conocer la percepción y las actitudes del profesorado en relación a la diversidad y a la inclusión del alumnado. La finalidad de este estudio es describir dichas percepciones y actitudes del profesorado en dos centros diferentes y posteriormente compararlas. Los centros están ubicados en la ciudad de San Cristóbal de La Laguna; uno es un colegio público preferente de discapacidad auditiva y el otro un colegio concertado-privado. Este estudio toma como muestra dos centros de infantil y primaria. En primer lugar se ha definido el marco de referencia, seguidamente se ha optado por una metodología cuantitativa. Los datos del estudio se han recogido mediante un cuestionario de Escala Likert. Posteriormente se han analizado los datos mediante pruebas estadísticas para describir y comparar ambos centros.

Palabras clave: diversidad, inclusión educativa, percepción del profesorado

ⁱ THE PERCEPTION AND ATTITUDES OF THE TEACHER TOWARDS DIVERSITY AND EDUCATIONAL INCLUSION

ⁱ Correspondence: email c.lorenmar@outlook.com

Abstract: The lack of material and human resources in the education system and the poor training of faculty regarding students' diversity, generates some difficulties when providing an adequate and contextualized answer to students with special needs in the general classroom. The objective of this study is to know the perception and thoughts of faculty in relation to diversity and inclusion of students. The goal of this study is to describe the perceptions and thoughts of the faculty in two different schools and to overall compare such perceptions and thoughts. The schools are located in San Cristóbal de La Laguna; one is a public school and the other is a subsidized-private school. The study focuses on two institutions teaching preschool and primary students. First, a reference framework is defined, then a quantitative methodology has been applied. The data of this study has been collected using a questionnaire Likert-type Scale. Finally, the data has been analyzed using statistical analysis to describe and compare both schools

Keywords: diversity, educational inclusion, faculty perception

1. Introduction

La escolarización de alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en centros ordinarios, implica la disposición por parte del centro, tanto de recursos personales como materiales, para dar una respuesta educativa satisfactoria y adecuada a este alumnado, a esto debemos sumarle la necesidad de una concienciación y participación activa por parte de toda la comunidad educativa. Como indica Casanova, en una escuela inclusiva y de calidad la socialización del niño es mucho mejor, el desarrollo afectivo es mejor y los demás conoceremos a estas personas y sabremos que sirven para muchas cosas. Que tienen una discapacidad, pero tienen otras capacidades y hacen algunas cosas mejor que nosotros (Pérez-Jorge, Alegre, Rodríguez-Jiménez, Márquez-Domínguez, y de la Rosa, 2016; Sánchez, 2016).

El estudio que se presenta a continuación se estructura en tres partes. La primera parte consta del marco teórico que contiene tres capítulos. En el primero de ellos, se definen los conceptos de diversidad e inclusión, así como los conceptos de NEAE y de Necesidades Educativas Especiales (NEE). En este capítulo también se contemplan las condiciones y criterios de escolarización en relación a la diversidad del alumnado y se describirán los centros públicos y concertados-privados, así como la respuesta de éstos ante la diversidad del alumnado. En el capítulo dos, se describen los distintos factores que influyen en las actitudes del profesorado hacia la diversidad del alumnado. Por

último, en el capítulo tres, se hace referencia a la legislación relacionada con la inclusión educativa en España y en Canarias, y finalmente se habla sobre las diferentes funciones de los profesionales encargados de dar respuesta a la diversidad del alumnado. La segunda parte consta del estudio empírico que se ha llevado a cabo para la realización de este trabajo, en el cual se plantean los objetivos, la metodología que se ha utilizado, donde se incluye la selección de la muestra, los instrumentos, el procedimiento, el diseño y el análisis de los objetivos y el método, el cual contempla los sujetos, los instrumentos, el procedimiento y el análisis de datos. La tercera parte hace referencia a los resultados obtenidos. En la cuarta parte se concluye con la discusión, en la cual relacionamos nuestros resultados, con resultados de otros estudios expuestos en el apartado de justificación teórica; y finalmente las diferentes conclusiones del estudio. Por último, las referencias bibliográficas, según la American Psychological Association (APA, 2016) y el apartado de anexos.

Cada alumno tiene diferencias específicas: si a los inmigrantes, por ejemplo, no se les escolariza por país, lengua o religión, ¿por qué a los niños con diversidad funcional sí? Esta es la pregunta que se hacía María Antonia Casanova, directora del Instituto Superior de Promoción Educativa. Según diferentes entrevistas realizadas a diversos profesionales de la educación, cuando se les pregunta sobre la integración educativa de los niños con NEE, éstos son capaces de argumentar con varios motivos, porque estos niños deberían estar escolarizados en centros específicos (Pérez-Jorge, Jorge-Estévez, Gutiérrez-Barroso, De la Rosa-Hormiga, & Marrero-Morales, 2016; Pérez-Jorge, Barragán, Molina-Fernández, 2017; Sánchez, 2016). En relación a lo mencionado anteriormente, Casanova afirma que aunque un 80% de los niños con necesidades educativas especiales están integrados en el sistema ordinario, el 20% restante no corre la misma suerte, ya que algunos casos se mantienen aún en los centros de educación especial. Este último porcentaje no debería existir debido a que en España, en el año 2008, se firmó la convención de la ONU en relación a la integración de la diversidad del alumnado, en la cual ni siquiera se contemplan los centros de educación especial (Sánchez, 2016). Otro factor para que esta realidad se mantenga según Cobos, es la actual crisis económica, ya que debido a esta situación, no se están empleando los recursos necesarios para llevar a cabo la integración, tal y como denuncian los profesionales. Por este motivo, es posible que, en algunos casos, este alumnado no reciba una respuesta adecuada a sus necesidades (Pérez-Jorge, Rodríguez-Jiménez, 2011; Sánchez, 2016).

2. Conceptualización

2.1 Diversidad e inclusión educativa

La escuela inclusiva debe tener por objetivo principal el respeto a la diversidad, así como dar respuesta a todos los alumnos, que por diversos motivos presenten necesidades específicas de apoyo educativo, velar por su integración social y su desarrollo personal desde una perspectiva integral, por este motivo el aprendizaje debe ser social, e impartirse en un entorno donde los alumnos se relacionen entre sí. Las diferentes políticas y metodologías deben dar respuesta a la diversidad del alumnado, teniendo en cuenta su pluralidad, y también la diversidad que pueda darse dentro del equipo docente (Pérez-Jorge y Leal, 2011; Fernández, 2011).

Existen cuatro elementos funcionales, los cuales facilitarían un cambio en la educación y ayudarían a lograr una mayor inclusión si se pusieran en marcha:

- La participación activa y de calidad de los estudiantes en todas las experiencias que aporta la escuela. El profesorado debe velar porque esta participación conduzca al éxito curricular y social a todos los alumnos independientemente de su condición.
- La identificación de las barreras, ya que es importante para trazar objetivos de mejora y posteriormente proceder a la eliminación de éstas.
- El tiempo que se dedica a trabajar estos objetivos de una forma sistemática y constante.
- La inclusión debe ser vista como un proceso, y la diversidad debe ser tratada como un estímulo para aprender (Molina-Fernández, Medero, Pérez-Jorge, & Oda-Ángel, 2017; Echeita y Ainscow, 2011).

En España, antes del año 2006 estos elementos y por lo tanto, los consecuentes cambios se han desarrollado de una forma desigual y poco sistemática. Han sido pocas las iniciativas para conocer y evaluar los intentos de inclusión propuestos hasta ese momento, para de esa forma encontrar sus puntos débiles y realizar las pertinentes propuestas (Marchesi, Martín, Echeita y Pérez, 2006).

Muestra de esto, es que en el año 2005, en la Comunidad Autónoma de Madrid, se realizó un estudio, el cual se centraba en analizar la situación educativa del alumnado con NEE, en el cual se llegó a las siguientes conclusiones:

La mayoría de los profesionales de la educación primaria, así como los alumnos apoyan la integración. Pero más de la mitad de los estudiantes que no tenían necesidades especiales de educación, no jugaban o no tenían relación con los estudiantes con NEE, y la mayoría no estudiaba con ellos. Además, los estudiantes que

estudiaban con los compañeros con NEE eran más críticos en su evaluación de la experiencia internacional, y en las relaciones que tenían con los compañeros con NEE. Estas evaluaciones coinciden con las de los profesores (Marchesi, Martín, Echeita y Pérez, 2006).

Unos años más tarde, en el año 2012, se desarrolló en un centro de infantil y primaria un proyecto de investigación llamado “Planes de Mejora, hacia una escuela inclusiva”, su objetivo principal era desarrollar acciones de mejora para fomentar el éxito académico, teniendo en cuenta el modelo de educación inclusiva, siendo los resultados de dicho proyecto los siguientes:

- La sensibilización y concienciación de todos los participantes, así como un aumento de la colaboración de toda la comunidad educativa y la formación de ésta, clarificando así las ideas y conceptos y proponiendo un marco de acción común.
- -Analizar la realidad del centro, para esto utilizaron el “Index for Inclusion”, el cual ayudó a detectar las barreras relacionadas con el aprendizaje y la participación del alumnado. De este modo pudieron observarse tanto las fortalezas como las barreras presentes en el mismo.
- Finalmente se propuso un plan de mejora (Arnaiz, Haro, Martínez y Escarbajal 2012, p.50)

Si nos referimos al ámbito social, se habla de las personas que son diferentes a nosotros. También se puede hacer alusión a lo positivo o negativo del término, que puede ser favorable o desfavorable para la persona.

Hoy en día el término diversidad se utiliza para mantener y profundizar las desigualdades. La utilización del concepto “la atención a la diversidad” está siendo la excusa para introducir, justificar y afianzar la discriminación de los considerados desiguales con la certeza de que nunca podrán ser iguales a los que se consideran superiores (Pérez-Jorge, Márquez-Domínguez, Gutiérrez-Barroso, Díaz-González, & Marrero-Morales, 2016; Pérez-Jorge, Márquez-Domínguez, Gómez-Galdona, De la Rosa-Hormiga, & Marrero-Morales, 2016; Calderón, 2012).

Por otro lado existen definiciones que describen a la diversidad como enriquecedora, y la ven como una oportunidad para aprender y crear sociedades más tolerantes e igualitarias. De esta forma no es considerada como una amenaza, sino como una riqueza. Debido a estas diferencias conceptuales, existe la posibilidad de que la diversidad genere aceptación y sea bien valorada o por el contrario produzca un sentimiento de rechazo y discriminación.

En el contexto del sistema educativo, la diversidad se presenta en las diferentes condiciones y características de alumnos y profesores. Esta posibilita nuevos aprendizajes. La existencia de la diversidad en las escuelas simplemente no es suficiente, por lo que debemos prestar atención a ésta, observando las dificultades que pueda generar en el contexto de los sistemas educativos, y trazar así propuestas para evitar la segregación y dejar paso a la inclusión. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2003; Calderón, 2012).

Seguidamente se definirá el concepto de inclusión: Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2003. La inclusión es el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación.

Este proceso de identificación y respuesta a la diversidad tiene en cuenta cambios y adaptaciones en los contenidos, las metodologías y las estrategias, pero a la vez intenta mantener una visión común, la cual contemple la totalidad de los alumnos con la misma edad cronológica. Debe tomar el éxito curricular de los alumnos como su responsabilidad y eliminar las barreras que conducen a la exclusión educativa y social. El centro debe ser una comunidad de aprendizaje, en el cual, tanto la participación, como el sentimiento de pertenencia al centro, de la comunidad, serán factores primordiales. Existe un compromiso a nivel internacional con la educación inclusiva, la cual debe contemplarse como un enfoque más de la educación (UNESCO, 2003; Wigdorovitz, 2008).

Según Muntaner, el proceso de cambio debe realizarse desde la reflexión y la convicción de que necesitamos dar una respuesta didáctica que permita a todos los alumnos, independientemente de su condición aprender en un mismo tiempo y espacio. Entendiendo así la inclusión no como una mera cuestión organizativa sino como una manera diferente de comprender y poner en marcha la educación, sin categorizar ni etiquetar, ya que esto no beneficia a la tarea de educar. Aunque comprende que por diferentes razones no se puede ser totalmente inclusivos, anima a tener en cuenta que debemos seguir trabajando con esperanza hacia una escuela cada vez más inclusiva (Muntaner, 2014).

2.2 Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAEs) y Necesidades Educativas Especiales (NEEs)

Los conceptos de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y de Necesidades Educativas Especiales que definiremos a continuación representan la diversidad del alumnado en relación a la funcionalidad:

Según el artículo 4 del decreto 4580 DECRETO 104/2010, de 29 de Julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias, se entenderá como alumnado con NEAE.

Es aquel que presenta necesidades educativas especiales u otras necesidades educativas por dificultades específicas de aprendizaje, por trastornos por déficit de atención, con o sin hiperactividad, por especiales condiciones personales o de historia escolar, por incorporación tardía al sistema educativo, o por altas capacidades intelectuales, y que puedan requerir determinados apoyos en parte o a lo largo de su escolarización (p.20795).

Por otra parte, y según el mismo decreto mencionado en el párrafo anterior, debemos tener en cuenta y diferenciar cuando un alumno presenta necesidades educativas especiales (NEE):

Un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando requiere, durante un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas por presentar una discapacidad, un trastorno generalizado del desarrollo o un trastorno grave de conducta (p.20795).

2.3. Centros públicos vs privados-concertados y respuesta a la diversidad

Los criterios más distintivos, entre los centros educativos de España, son su gestión y su financiación, según este criterio estos, junto con los privados, son los colegios que podemos encontrar en la oferta educativa de nuestro país: -Los colegios públicos son los centros financiados y gestionados por el gobierno con la colaboración de las administraciones locales. Algunos centros imparten todos los niveles de educación obligatoria, mientras que otros centros encomiendan los ciclos superiores a los institutos públicos. Para poder acceder a los centros, debes cumplir una serie de requisitos, como vivir por la zona, ya que estos centros disponen de plazas limitadas.

Los colegios concertados son centros que no han sido fundado en sus inicios por la administración, pero subvencionados en gran parte por esta. Por lo que financian su oferta con estas subvenciones unidas a las aportaciones de los padres de los usuarios del centro. Disponen de libertad para la gestión de dicho centro, pero con unas condiciones preestablecidas por el gobierno (La diferencia entre Colegios públicos, Colegios concertados y Colegios privados, 2012). La escuela pública y la escuela privada deben converger y complementarse entre sí, ya que se complementan una a la otra (Martínez, de Haro y Escarbajal, 2010, p.149). Las escuelas públicas por su parte ofrecen al alumnado un entorno de neutralidad ideológica y su gratuidad les hace asequibles, a todos, el derecho a la educación. Por otra parte, la escuela privada abre camino al

pluralismo educativo, da cabida a las iniciativas y experiencias individuales y a la libertad de enseñanza y ofrece la posibilidad de elegir otro tipo de educación diferente a la instaurada por el gobierno (Martínez, 2000). En el artículo 32 de la Ley 1/1983, de 14 de abril, del Gobierno y de la Administración Pública de la Comunidad Autónoma de Canarias (B.O.C. nº 11, de 30.4.83), el artículo 5.1.a) del Decreto 113/2006, de 26 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes (B.O.C. nº 148, de 1.8.06), en su redacción actual, y en el Decreto 208/2007, de 13 de julio, del Presidente, por el que se nombra a los Consejeros del Gobierno de Canarias (B.O.C. nº 141, de 14.7.07) Se dispone: En primer lugar, vincular los centros privados concertados de Canarias a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos, para la realización de evaluaciones psicopedagógicas del alumnado con NEAE. Establecer las instrucciones para el procedimiento a seguir en relación a las valoraciones psicopedagógicas e informes psicopedagógicos de los alumnos que las requieran, entre los profesionales de la orientación pertenecientes a dichos centros privados concertados y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos a los que está adscrito el centro. En la legislación vigente en Canarias, podremos encontrar en la Orden de 8 de mayo de 2008 (BOC nº 128, de 27 de junio), “la cual adscribe las funciones de los centros privados-concertados de Canarias a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos, a los efectos de las valoraciones psicopedagógicas, dicta instrucciones para su realización a los alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo y, determina y condiciona el proceso para la identificación del alumnado escolarizado en estos centros y la Orden de 27 de junio de 2008 (BOC nº 142, de 16 de julio), por la que se regula el personal complementario de los centros privados concertados con unidades de Educación Especial concertadas, financiado por esta Consejería a través de los conciertos educativos”. Esta Orden dispone que:

Si alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, se encontraran escolarizados en centro privados concertados, con necesidad de ser evaluados, o una actualización de informe, se determinará cuál es su Equipo de orientación educativa y psicopedagógico, ya que a éste le corresponderán dichas funciones. En España, cada año, aumenta el número de centros concertados. Esto es debido, según las autoridades públicas a las demandas de las familias. Los resultados del estudio que realizan en el año 2012, Fernández y Muñiz, muestran que el argumento fundamental es las características socioeconómicas de los alumnos de las escuelas concertadas, significativamente distintas y más beneficiosas para la educación, que las de los centros públicos y no una educación de más calidad, como muestran los resultados en las calificaciones y el rendimiento de los alumnos. Esto nos lleva a una segregación social,

la cual conlleva un deterioro de la equidad y la igualdad de oportunidades en nuestro sistema educativo (Fernández, 2012).

3. Factores que influyen en las actitudes del profesorado hacia la diversidad del alumnado

Una ley no puede asegurar el éxito y cumplimiento de la inclusión, por lo que es sumamente importante la actitud del profesorado, y que este mantenga una opinión favorable sobre la inclusión. Una actitud abierta es la clase de acción que respalda esta práctica. Los factores que se relacionan directamente con estas actitudes son los dependientes del alumnado, los relacionados al profesorado y los de carácter educativo (Alemany y Villuendas, 2004; Avramidis 2004). Según Pérez-Jorge (2010), los factores que influyen en la actitud del profesorado hacia la diversidad del alumnado son: el conocimiento y actitud general hacia la discapacidad. Este factor tiene en cuenta la percepción del profesorado sobre el conocimiento de los alumnos sobre sus compañeros con NEE, así como su comprensión, actitud y disponibilidad. También contempla el grado de aceptación y sensibilidad del alumnado que presenta un desarrollo neurotípico, hacia los compañeros con NEE Otro factor es la percepción del profesorado sobre trabajar la inclusión de las NEE en el currículo, así como incluir también los distintos modos desensibilizar y crear conciencia sobre las necesidades especiales del alumnado. Por otra parte, tiene en cuenta la organización del centro para atender las NEE Este factor contempla la visión del profesorado sobre la organización del currículo a la hora de intervenir con las NEE. EL conocimiento sobre la diversidad y la inclusión, el estilo de trabajo y la sensibilización Y finalmente la actitud del profesorado. Otro factor es una actitud favorable hacia al ejercicio de sensibilización en relación a las NEE Tiene en cuenta como el profesorado percibe el clima de trabajo y a sus compañeros docentes en relación a la formación, la generalización de los objetivos y del trabajo transversal, así como de la sensibilización de estos en relación a las NEE. Contempla también como un factor importante las competencias generales necesarias en las NEE. Este factor tiene en cuenta el conocimiento del conjunto de competencias generales de las cuales el profesorado debe disponer para dar una respuesta adecuada al alumnado con NEE. Y finalmente, hace referencia a las competencias específicas necesarias en las NEE Este factor se refiere al conocimiento del que dispone el profesorado y sus compañeros sobre las competencias específicas necesarias a la hora de intervenir de una forma adecuada con los alumnos que presentan NEE así como acerca de su percepción sobre la ayuda y comprensión que muestran los compañeros docentes cuando hay

alumnado con NEE. Los factores dependientes de los profesionales, en los cuales se incluye la formación inicial del profesorado, son factores indispensables para una buena respuesta a la diversidad del alumnado. Es importante que desde las facultades se forme a los futuros maestros, de acuerdo a los nuevos planteamientos educativos. También es necesario que los profesionales se reciclen, realizando diferentes cursos de formación relacionados con la Educación Especial; cada vez que se requiera. Otro factor importante es la concienciación del profesorado hacia el alumnado con NEAE, es sumamente importante que el profesorado disponga de un amplio conocimiento sobre el alumnado integrado, en relación a su deficiencia, sus capacidades, sus posibilidades, sus limitaciones y cómo dar respuesta de una forma adecuada en la intervención (Parrilla, s.f. citado por Alegre, 2011; Alemany y Villuendas, 2004; Avramidich, 2004). Otros factores a tener en cuenta pueden ser: Los factores dependientes del alumnado con NEE, como, por ejemplo, el número de alumnos que estén en el aula, o la edad, ya que cuanto mayor es el alumno, suele necesitar de menos trabajo y atención por parte del docente. Las materias son otro factor que puede dificultar o facilitar la inclusión, ya que unas son más fáciles de integrar que otras. Factores relacionados con el ámbito educativo, los cuales pueden ser factores relativos a la administración y al centro. En relación a La Administración cabe destacar, que esta debe invertir en los centros y hacer un seguimiento de lo invertido, proporcionando los apoyos que los docentes necesitan para conseguir el éxito. Además, debe estar sensibilizada y preocupada hacia las NEE, asegurando un seguimiento para unas condiciones óptimas del proceso. La Administración deberá realizar cursos de formación de calidad y adaptados a las necesidades de los maestros que trabajan en post de la integración. Por otra parte, Según Parrilla es necesario que el Proyecto Educativo de Centro contemple de forma veraz la información, así como unos profesionales comprometidos con este proyecto. A la hora de escolarizar a un alumno con NEE el equipo directivo deberá analizar sus necesidades e integrarlo en un aula con un profesor que posea los conocimientos necesarios para darle una respuesta adecuada, y en caso contrario, debe formar y dotar al maestro con las herramientas necesarias para una intervención que beneficie al alumno. Sería aconsejable que, por lo menos, en los centros que lo demanden por diferentes y legítimas razones, exista la figura de un especialista de apoyo con dedicación exclusiva a dicho centro. De esta forma los maestros se sentirían apoyados y respaldados en todo momento (Alegre, 2011; Alemany y Villuendas, 2004; Avramidich, 2004). A continuación, y en relación a los diferentes factores relacionados con el profesorado y los compañeros de los alumnos con NEE, observaremos algunos estudios, los cuales nos proporcionarán información acerca de dichos factores:

En algunos estudios realizados entre 1999 y 2015, se ha observado en relación a los factores relacionados con el profesorado, que estos no creen que la integración sea positiva para los alumnos que no tienen NEE, mientras que por su parte, los profesores de apoyo, sí valoran de una manera positiva la inclusión total del alumnado con NEE en las aulas ordinarias. Se ha observado que los profesores que han tenido alguna experiencia negativa con un alumno con NEE dentro del aula presentan peores actitudes con este tipo de alumnado, esto suele ir relacionado con alumnos con dificultades de conducta o problemas psicológicos. Por otra parte se ha observado que la actitud del profesorado mejora si se sienten capacitados y respaldados para dar respuesta a los alumnos con NEE esto también se ha relaciona con el tipo de materia, ya que si el área es susceptible de adaptación, es mucho más sencillo para el profesorado incluir a todo el alumnado (Ojea, 1999; Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005; Pérez-Jorge 2010; Damm, 2014; Hernández, 2015) citado por Pérez-Jorge, Alegre, Rodríguez, Márquez de la Rosa, (2016).

El estudio realizado en 2010 en la isla de Tenerife, sobre actitudes hacia la discapacidad, en relación a la percepción del profesorado hacia la diversidad del alumnado, en la cual, se hallaron los siguientes resultados: En general se observó que el profesorado manifiesta un alto grado de acuerdo respecto a la preocupación porque los demás acepten a los niños discapacitados, manifiesta también, un alto grado de acuerdo respecto a la idea de que intentan acercarse a los niños discapacitados, pero por otro lado presentan un bajo grado de acuerdo respecto a la idea de saber actuar ante las distintas discapacidades en el aula. Se halló que el profesorado opina que los alumnos con discapacidad estarían mejor atendidos en centros específicos que en centros ordinarios con alumnos sin discapacidad, ya que reconocieron no poseer una adecuada formación para dar respuesta educativa a la diversidad, y además mostraban cierto grado de inseguridad a la hora de dar respuesta a alumnos con discapacidad. En general se observó que el profesorado reconocía poseer una actitud favorable a la integración de los alumnos con discapacidad, aunque el 31,5% respondió favorecer muy poco, poco o algo la integración. Aproximadamente la mitad del profesorado afirmaba poseer la formación y las estrategias suficientes para dar respuesta a los alumnos son NEE, mientras que la otra mitad no. Por lo que se observó que el profesorado se considera en su mayoría poco capacitado para enfrentarse a la diversidad en el aula. Además, el profesorado considera que existe una mala organización curricular para abordar el trabajo con alumnos con necesidades educativas, unida a una baja sensibilización hacia la discapacidad en los centros educativos. El profesorado reconoce el potencial del currículo para la enseñanza de habilidades y modelos correctos de

interacción con alumnos con necesidades educativas específicas, pero consideran que existe una mala organización curricular para abordar la sensibilización hacia los alumnos con necesidades educativas. Desde su experiencia consideran que el contacto produce patrones correctos de interacción y que la relación y el trato al alumno con discapacidad es correcto y se da con naturalidad. Por otra parte, mientras que, aproximadamente la mitad de los profesores opinan que la interacción en actividades compartidas se da con mucha frecuencia, la otra mitad opinan que se da tan sólo en ocasiones o muy pocas veces. En general se observó que el profesorado percibe situaciones de discriminación en las aulas y que los alumnos discapacitados suelen ocupar un segundo plano en las relaciones sociales entre alumnos. Además afirman que alumno con discapacidad tiene la oportunidad de participar en las tareas académicas, pero por otra parte consideran que el reconocimiento y elogio no son frecuentes hacia los alumnos con NEE. Se observó, que el profesorado reconoce que en un alto porcentaje se dan situaciones de discriminación en sus aulas, por lo que consideran importante y beneficiosa la tarea de sensibilizar en las aulas para mejorar la realidad de la integración del alumno discapacitado. Aunque por otra parte opinan que el alumno con discapacidad se siente integrado en el resto de actividades escolares. Se halló que fuera del aula el alumno con discapacidad es considerado como uno más del centro, sin embargo, resulta importante destacar que un alto porcentaje del profesorado percibe que fuera del aula la realidad de la aceptación del discapacitado es diferente. También se cree que los alumnos suelen ayudar al alumno discapacitado cuando éste lo necesita, además el profesorado opina que los compañeros de los alumnos con discapacidad comprenden las necesidades educativas de éstos, pero por otra parte opina que los alumnos no saben nada o muy poco de la discapacidad de sus compañeros. Pero por otra parte perciben que los alumnos son sensibles y aceptan la diferencia. Por otro lado, una parte del profesorado percibe que el alumno con discapacidad accede a las actividades extraescolares del centro, pero otra parte percibe que estos alumnos no acceden a dichas actividades. Opinan que solo se puede crear una actitud positiva y de aceptación entre alumnos neurotípicos y con alguna discapacidad, cuando los alumnos están en contacto con alumnos discapacitados si existe contacto e interacción entre ellos. Se cree en la tarea de sensibilizar. La mayoría de profesores opinan que sus compañeros no conocen ni comprenden suficientemente las necesidades derivadas de las NEE, pero sin embargo, consideran que en su mayoría los compañeros fomentan la sensibilización y aceptación de los alumnos con NEE.

El profesorado cree los materiales que facilita a los alumnos con discapacidad son adecuados para abordar sus necesidades educativas, pero por otro lado opina que

no utiliza el material suficiente para desarrollar las actividades diarias de clase de forma óptima. Además consideran que son capaces de favorecer el clima social y cooperativo en su clase, que aborda desde los ejes transversales la sensibilización hacia la diversidad, que también consideran importante introducir programas específicos dentro del currículo ordinario para trabajar el cambio de actitudes hacia la discapacidad. Por otro lado afirman poseer pocas o algunas estrategias y recursos para modificar las actitudes hacia alumnos discapacitados, sólo el 10,5% considera que posee recursos y estrategias. La mayoría considera interesante introducir los contenidos transversales en el currículo ordinario como mecanismo de sensibilización para el cambio de actitudes hacia la diversidad, ya que la mayoría considera necesario el enriquecimiento profesional mediante un nuevo planteamiento para el trabajo de los valores hacia los alumnos con NEE. También opinan que la búsqueda de materiales para adaptarlos a la diversidad del alumnado supone un trabajo extra, pero consideran necesaria la formación especializada para mejorar la respuesta educativa de este alumnado, además muestra una predisposición favorable a la formación. Creen que es necesario buscar información y orientación sobre la forma de actuar con alumnos con discapacidad en conocimientos específicos sobre las diferentes discapacidades. Ven muchas posibilidades sensibilizadoras y para el desarrollo de actitudes positivas a través del contenido curricular y consideran mejor la posibilidad de trabajar las actitudes hacia la discapacidad de forma continua es a través de éste. En general se observó que el profesorado manifiesta buena predisposición para acoger programas que trabajaran paralelamente la sensibilización hacia la discapacidad y el contenido curricular. Se observó que la actitud del resto de profesores ante estos niños es positiva, los profesores opinan que sus compañeros que aceptan a los alumnos con discapacidad tanto dentro como fuera del aula. Pero, sin embargo, la mayoría de profesores perciben que los contenidos planteados en las adaptaciones curriculares no se desarrollan de forma óptima por parte de aquellos profesores encargados de desarrollar las y que en el profesorado en su mayoría no aborda suficientemente la sensibilización hacia la diversidad. Opinan que los centros educativos no están suficientemente preparados para abordar la educación de los alumnos con NEE. Se destacó que la mayoría de profesores percibe que existe un buen clima de colaboración entre profesores que trabajan con alumnos con NEE. Pero por otro lado la mitad opinaba que sus compañeros los apoyaban en la elaboración de material y búsqueda de información y la otra mitad opinaba que no recibía ayuda por parte de sus compañeros. En general el profesorado percibe que existe interés y preocupación por parte de los equipos directivos de los centros por facilitar la convivencia y aceptación de los alumnos con

discapacidad y se observó que los profesores con alumnos con NEE muestran buena predisposición para aceptar orientaciones de otros profesionales del centro (Pérez-Jorge, Gutiérrez-Barroso, Morales-León, & Marrero-Morales, 2016; Pérez-Jorge, 2010)

4. Diseño metodológico

El enfoque de esta investigación, es cuantitativo. La investigación cuantitativa prueba teorías objetivas estableciendo relaciones entre variables. Es de carácter deductivo, ya que va de lo general a lo particular, precediendo así, la teoría a la observación (Creswell, 2014). El enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Desde un punto de vista más filosófico, estamos ante una investigación postpositivista, la cual desafía la noción tradicional de la verdad absoluta del conocimiento, ya que no podemos saber algo completamente cuando se trata de estudiar acciones y humanos (Creswell, 2014). La finalidad de la investigación que nos ocupa es describir la percepción y las actitudes del profesorado hacia la diversidad en el alumnado en un colegio concertado-privado, al cual denominaremos centro 1, y un colegio público, al cual denominaremos centro 2, ambos ubicados en San Cristóbal de La Laguna. Posteriormente se compararán entre sí, para observar si existe o no alguna diferencia entre la percepción del profesorado de ambos centros. Por lo que esta es investigación, es una investigación de tipo descriptiva.

La investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo con el fin de establecer su estructura o comportamiento, los resultados de este tipo de investigación se ubican en un nivel intermedio, en cuanto a la profundidad de los conocimientos se refiere (Arias, 2006 p.24).

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), los estudios descriptivos: Buscan especificar propiedad, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo de población (p. 80). Es útil para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación (p.85).

5. Objetivos

Objetivo general:

- Conocer la percepción del profesorado sobre la diversidad del alumnado en ambos centros y compararlos entre sí.

Objetivos específicos:

- Conocer el Conocimiento y actitud general por parte del profesorado hacia la discapacidad.
- Conocer la percepción del profesorado acerca de la inclusión curricular de las NEAE.
- Conocer la percepción del profesorado sobre la organización del centro para atender las NEAE.
- Conocer la actitud del profesorado en relación al trabajo de sensibilización hacia las NEAE.
- Conocer la percepción del profesorado acerca de las competencias generales necesarias en las NEAE.
- Conocer la percepción del profesorado acerca de las competencias específicas necesarias en las NEAE.

5.1. Muestra

La muestra del estudio está compuesta por 46 maestros, 23 de ellos pertenecen a un colegio público, preferente de discapacidad auditiva, y los 23 restantes pertenecen a un colegio concertado-privado.

5.2. Instrumento

Con la finalidad de simplificar el estudio, el instrumento utilizado para la recogida de la información ha sido la versión abreviada del Cuestionario de Opiniones, actitudes y competencias del profesorado hacia la discapacidad [CACPD] de Pérez- Jorge, (2010). El cuestionario original estaba formado por 52 ítems, y presenta fiabilidad del 0,932, el cuestionario simplificado también tiene una fiabilidad muy alta, la cual es del 0,904 (Puerta, 2017).

Las variables se han agrupado en seis grupos de factores, los cuales son, según Puerta, 2017:

Factor 1: Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad, el cual comprende las variables

8. Los compañeros del alumno con discapacidad se relacionan con él y lo tratan con naturalidad.

9. Los compañeros del alumno con discapacidad realizan actividades comunes, juegos compartidos y proyectos conjuntos con el alumnado con necesidades educativas especiales.

10. Los compañeros del alumno con discapacidad lo ayudan cuando éste lo necesita.

11. Los compañeros del alumno con discapacidad comprenden que éstos tienen necesidades educativas especiales.

12. Los compañeros del alumno con discapacidad conocen el tipo de discapacidad del alumno con NEAE, y sus dificultades y potencialidades.

13. Creo que en mi clase mis alumnos son sensibles y aceptan la diferencia.

Factor 2: Inclusión curricular de las NEAE, con las siguientes variables:

16. Creo necesario la introducción de programas específicos dentro del currículo ordinario para favorecer el cambio de actitud de sus compañeros hacia este niño.

18. La introducción de contenidos transversales dentro del currículo ordinario en materia de integración del alumno con necesidades educativas especiales favorecería un cambio de actitud del alumnado.

19. El hacerlo enriquecería mi experiencia docente.

22. Creo que sería conveniente buscar información y orientación de cómo actuar en el aula ante un alumno con discapacidad.

24. Creo que se podrían formar actitudes positivas hacia la integración a través de contenido curricular.

25. Si me ofrecieran un programa que trabajara la sensibilización a la vez que trabaja el currículo estaría dispuesto a aplicarlo.

Factor 3: Organización del centro para atender las NEAE, con las variables:

5. Considero que el currículo está organizado para trabajar las necesidades educativas específicas de cada alumno.

6. Considero que los centros educativos están especialmente sensibilizados hacia la discapacidad.

7. Creo que el currículo aborda desde sus contenidos la información y la sensibilización hacia la discapacidad

23. El contenido curricular ofrece actividades para sensibilizar hacia la discapacidad.

27. El resto de profesores de mi centro conocen las características del alumno con discapacidad que hay en el mismo.

28. La actitud del resto de profesores hacia estos niños es positiva.

Factor 2: Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia las NEAE, el cual comprende las variables:

29. El resto de profesores aceptan a un alumno con discapacidad dentro y fuera del aula.

30. Los profesores trabajan y abordan los ejes transversales y la sensibilización hacia la diversidad.

31. Los contenidos curriculares se desarrollan de forma óptima en el aula ordinaria por el profesor de dicha aula los contenidos

32. Existe un buen clima de colaboración entre todos los profesores que educan al alumno con discapacidad planteado en las adaptaciones.

34. Los profesores con alumnos con NEAE aceptan las orientaciones que les ofrecen otros profesionales del centro.

35. Considero que el resto del profesorado fomenta la sensibilización ante la diversidad del alumnado dentro y fuera del aula.

Factor 2: Competencias generales necesarias en las NEAE, con las siguientes variables:

1. Intento acercarme hacia ellos porque sé que la discapacidad les limita.

14. Facilito al alumnado con discapacidad un material adecuado a sus necesidades educativas especiales.

15. Considero que utilizo el material suficiente para desarrollar de forma óptima las actividades diarias del aula.

17. Tengo suficientes estrategias y recursos para modificar la actitud hacia los alumnos.

20. Creo necesario tener una formación especializada para atender a las necesidades educativas especiales. Estaría dispuesto a asistir a cursos de formación para la mejora de mis conocimientos acerca de la discapacidad.

Factor 6: Competencias específicas necesarias en las NEAE, con las variables:

2. Sé cómo actuar en cada momento ante cualquier discapacidad

3. Cuento con la formación y cualificación necesaria para adaptar el material del alumno con discapacidad y dar una respuesta educativa adecuada

4. Considero de estoy capacitado para abordar la discapacidad del alumno con el aula

26. Enseño a mis alumnos herramientas y formas de interacción correcta con alumnos discapacitados.

33. 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.

36. Sus compañeros de trabajo comprenden las necesidades educativas que puede tener un alumno con discapacidad.

5.3 Procedimiento

En primer lugar, se realizó un procedimiento de elección aleatoria de centro, y tras el proceso de solicitud de participantes, (Véase Anexos 1 y 2), se optó por seleccionar aquellos centros que cumplían la condición de ser público y concertado-privado, por ser los que primero respondieron a nuestra solicitud.

Posteriormente, se buscaron instrumentos que midieran la percepción del profesorado en relación a la diversidad y la inclusión. Se contemplaron como posibles instrumentos el Index for inclusión de Booth y Ainscow, 2002, y el cuestionario de La Autoevaluación de Centros en España para la Atención a la Diversidad desde una Perspectiva Inclusiva (ACADI), de Sánchez y Guirao, 2015, pero finalmente se seleccionó el Cuestionario de "Opiniones, actitudes y competencias del profesorado hacia la discapacidad (CACPD) de Pérez-Jorge, 2010, adaptado por Puerta, 2017, por ser más concreto. Seguidamente se procedió a entregar los cuestionarios en dichos centros, para que fueran rellenados por los docentes. Dichos cuestionarios se recogerían un mes después. Se dejaron unos treinta cuestionarios en cada centro, de los cuales no se recibieron la totalidad cumplimentados. Finalmente se pudieron recoger 23 cuestionarios por centro.

5.4. Análisis de datos

Para analizar las muestras, se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), creado en 1968 por Nie, Hadlai Hull y Dale. En primer lugar, se realizaron tablas de contingencia, utilizando el análisis estadístico de Chi Cuadrado, para comparar la distribución entre las variables en relación a cada centro y posteriormente se realizó la prueba no paramétrica de la U de Mann Wihthney para observar la relación entre ambos grupos.

6. Resultados

Los resultados se presentan por factores. A partir de este momento se expondrán los mismos, teniendo en cuenta los factores establecidos para el análisis de datos.

Una vez realizada la descripción se pasará al proceso de comparación de los centros con el fin de buscar diferencias entre ellas.

Según los resultados obtenidos, mediante la prueba estadística "Chi Cuadrado", para observar la relación entre las diferentes variables, podemos afirmar que a excepción de tres variables que describiremos más adelante, en el resto de las variables, los dos grupos son bastantes homogéneos.

A continuación, describiremos los resultados obtenidos en cada uno de los factores:

Factor 1: Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad.

- Los compañeros del alumno con discapacidad se relacionan con él y lo tratan con naturalidad.

Tabla 1: Frecuencia de la variable 8, factor 1 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado		4	4	9	6	23
Público		2	2	11	8	23
Total		6	6	20	14	46

- Los compañeros del alumno con discapacidad realizan actividades comunes, juego compartido y proyectos conjuntos con el alumnado con necesidades educativas especiales.

Tabla 2: Frecuencia de la variable 9, factor1 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado	0	1	3	10	9	23
Público	1	0	1	9	12	23
Total	1	1	4	19	21	46

- Los compañeros del alumno con discapacidad lo ayudan cuando éste lo necesita.

Tabla 3: Frecuencia de la variable 10, factor 1 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado		0	5	5	13	23
Público		1	1	9	12	23
Total		1	6	14	25	46

- Los compañeros del alumno con discapacidad comprenden que éstos tienen necesidades educativas especiales.

Tabla 4: Frecuencia de la variable 11, factor 1 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado	0	1	1	13	8	23
Público	1	0	1	9	12	23
Total	1	1	2	22	20	46

- Los compañeros del alumno con discapacidad conocen el tipo de discapacidad del alumno con NEAE, y sus dificultades y potencialidades.

Tabla 5: Frecuencia de la variable 12, factor 1 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado	1	3	5	14	0	23
Público	2	5	5	7	4	23
Total	3	8	10	21	4	46

- Creo que en mi clase mis alumnos son sensibles y aceptan la diferencia.

Tabla 6: Frecuencia de la variable 13, factor 1 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado	0	0	6	8	9	23
Público	1	1	1	11	9	23
Total	1	1	7	19	18	46

Podemos observar que en la mayoría de los casos, en ambos centros, están de acuerdo en ciertos aspectos o totalmente de acuerdo con todas las afirmaciones relacionadas con este factor. Por lo que la mayoría considera que los compañeros de los alumnos con discapacidad se relacionan con él y lo tratan con naturalidad, que realizan actividades, juegos compartidos, así como proyectos comunes. Además consideran que los compañeros los ayudan cuando lo necesitan, que comprenden que estos tienen necesidades especiales, así como sus dificultades y potencialidades. Finalmente opinan en su mayoría, que los alumnos de su clase son sensibles y aceptan la diferencia.

En el factor 2: Inclusión curricular de las NEAE, cuyas variables son:

- Creo necesario la introducción de programas específicos dentro del currículo ordinario para favorecer el cambio de actitud de sus compañeros hacia el niño que presenta NEAE.

Tabla 7: Frecuencia de la variable 16, factor 2 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado		1	5	10	7	23
Público		3	5	5	10	23
Total		4	10	15	17	46

- La introducción de contenidos transversales dentro del currículo ordinario en materia de integración del alumno con necesidades educativas especiales favorecería un cambio de actitud del alumnado.

Tabla 8: Frecuencia de la variable 18, factor 2 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado			6	7	10	23
Público			1	10	12	23
Total			7	17	22	46

- El hacerlo enriquecería mi experiencia docente.

Tabla 9: Frecuencia de la variable 19, factor 2 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado		0	1	6	16	23
Público		1	0	11	11	23
Total		1	1	17	27	46

- Creo que sería conveniente buscar información y orientación de cómo actuar en el aula ante un alumno con discapacidad.

Tabla 10: Frecuencia de la variable 22, factor 2 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado			1	5	17	23
Público			0	10	13	23
Total			1	15	30	46

- Creo que se podrían formar actitudes positivas hacia la integración a través de contenido curricular.

Tabla 11: Frecuencia de la variable 24, factor 2 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado	1	1	3	5	13	23
Público	0	0	4	6	13	23
Total	1	1	7	11	26	46

- Si me ofrecieran un programa que trabajara la sensibilización a la vez que trabaja el currículo estaría dispuesto a aplicarlo.

Tabla 12: Frecuencia de la variable 25, factor 2 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado			0	7	16	23
Público			2	7	14	23
Total			2	14	30	46

Podemos observar una vez más, que en la mayoría de los casos, en ambos centros, los maestros están de acuerdo en ciertos aspectos o totalmente de acuerdo con todas las afirmaciones relacionadas con el factor 2. Por lo que la mayoría considera que es necesaria la introducción de programas específicos dentro del currículo ordinario para favorecer el cambio de actitud de los compañeros hacia el alumnado con NEAE.

También consideran necesario la introducción de contenidos transversales dentro del currículo ordinario, en materia de integración del alumno con necesidades educativas especiales, ya que opinan que esto favorecería la actitud del alumnado hacia los compañeros con NEAE. Consideran que esta integración de contenidos enriquecería su experiencia como docente. Por otra parte consideran también conveniente buscar información y orientación de cómo actuar en el aula ante un alumno con discapacidad,

ya que creen que el contenido curricular podría fomentar actitudes positivas hacia la integración, y finalmente, la mayoría afirma que aceptarían trabajar con un programa que contemplara la sensibilización a la vez que trabaja el currículo.

Factor 3: Organización del centro para atender las NEAE

- Considero que el currículo está organizado para trabajar las necesidades educativas específicas de cada alumno.

Tabla 13: Frecuencia de la variable 5, factor 3 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado	4	7	6	6	0	23
Público	2	7	6	4	4	23
Total	6	14	12	10	4	46

- El contenido curricular ofrece actividades para sensibilizar hacia la discapacidad.

Tabla 14: Frecuencia de la variable 23, factor 3 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado	1	3	9	10	0	23
Público	1	2	11	5	4	23
Total	2	5	20	15	4	46

- El resto de profesores de mi centro conocen las características del alumno con discapacidad que hay en el mismo.

Tabla 15: Frecuencia de la variable 27, factor 3 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado		4	5	9	5	23
Público		3	6	10	4	23
Total		7	11	19	9	46

- La actitud del resto de profesores hacia estos niños es positiva.

Tabla 16: Frecuencia de la variable 28, factor 3 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado	1	1	3	5	13	23
Público	1	2	1	7	12	23
Total	2	3	4	12	25	46

En relación a este factor, ambos grupos continúan siendo homogéneos en las variables que describiremos a continuación:

Observamos más diversidad de opiniones por parte de los maestros de ambos centros, ya que los maestros están indecisos o de acuerdo en ciertos aspectos, en relación a que el currículo está organizado para trabajar las necesidades educativas específicas de cada alumno, y en que el contenido curricular ofrece actividades para sensibilizar hacia la discapacidad. Pero por otra parte, la mayoría está de acuerdo en ciertos aspectos en que el resto de profesorado de su centro conoce las características del alumno con discapacidad que en el mismo, y finalmente la mayoría están totalmente de acuerdo en que la actitud del resto de profesores hacia estos niños es positiva.

Pero, por otra parte, pueden observarse diferencias significativas entre ambos centros, en las variables de “considero que los centros educativos están especialmente sensibilizados hasta la discapacidad” y “creo que el currículo aborda desde sus contenidos la información y la sensibilización hacia la discapacidad”, las cuales describiremos más adelante.

Factor 4: Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia las NEAE.

- El resto de los profesores aceptan a un alumno con discapacidad dentro y fuera del aula.

Tabla 17: Frecuencia de la variable 29, factor 4 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado		4	5	3	11	23
Público		2	2	8	11	23
Total		6	7	11	22	46

- Los profesores trabajan y abordan los ejes transversales y la sensibilización hacia la diversidad.

Tabla 18: Frecuencia de la variable 30, factor 4 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado		2	4	9	8	23
Público		2	3	6	12	23
Total		4	7	15	20	46

Tabla 19: Frecuencia de la variable 31, factor 4 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado		5	6	8	4	23
Público		1	4	13	5	23
Total		6	10	21	9	46

- Existe un buen clima de colaboración entre todos los profesores que educan a los alumnos con discapacidad.

Tabla 20: Frecuencia de la variable 32, factor 4 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado		1	3	8	11	23
Público		0	2	10	11	23
Total		1	5	18	22	46

- Los profesores con alumno con NEAE aceptan las orientaciones que les ofrecen otros profesionales del centro.

Tabla 21: Frecuencia de la variable 34, factor 4 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado	0	1	2	11	9	23
Público	1	0	1	8	13	23
Total	1	1	3	19	22	46

- Considero que el resto del profesorado fomenta la sensibilización ante la diversidad del alumnado dentro y fuera del aula.

Tabla 22: Frecuencia de la variable 35, factor 4 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado	0	3	4	9	7	23
Público	1	1	2	9	10	23
Total	1	4	6	18	20	46

Podemos observar que, en la mayoría de los casos, en ambos centros, están de acuerdo en ciertos aspectos o totalmente de acuerdo con todas las afirmaciones relacionadas con el factor 4. Por lo que la mayoría considera que el resto de sus compañeros aceptan a los alumnos con discapacidad, que los maestros trabajan y abordan los ejes transversales y la sensibilización hacia la diversidad, que las adaptaciones programadas se desarrollan de forma óptima dentro de las aulas, y que además existe un buen clima de colaboración entre los profesionales que dan respuesta a este alumnado. También están de acuerdo en que los maestros aceptan las orientaciones de otros profesionales del centro, y en que la mayoría considera que el profesorado fomenta la sensibilización hacia la diversidad del alumnado, dentro y fuera de las aulas.

Factor 5: Competencias generales necesarias en las NEAE.

- Intento acercarme a ellos porque sé que la discapacidad les limita.

Tabla 23: Frecuencia de la variable 1, factor 5 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado		2	3	8	10	23
Público		1	0	10	12	23
Total		3	3	18	22	46

- Facilito al alumnado con discapacidad un material adecuado a sus necesidades educativas especiales.

Tabla 24: Frecuencia de la variable 14, factor 5 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado	0		2	14	7	23
Público	1		3	8	11	23
Total	1		5	22	18	46

- Considero que utilizo el material suficiente para desarrollar de forma óptima las actividades diarias del aula.

Tabla 25: Frecuencia de la variable 15, factor 5 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado		1	9	11	2	23
Público		1	4	14	4	23
Total		2	13	25	6	46

- Tengo suficientes estrategias y recursos para modificar la actitud hacia los alumnos.

Tabla 26: Frecuencia de la variable 17, factor 5 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado		3	8	9	3	23
Público		1	8	12	2	23
Total		4	16	21	5	46

- Creo necesario tener una formación especializada para atender a las necesidades educativas especiales de un alumno con discapacidad.

Tabla 27: Frecuencia de la variable 20, factor 5 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado		0	1	7	15	23
Público		1	1	5	16	23
Total		1	2	12	31	46

- Estaría dispuesto a asistir a cursos de formación para la mejora de mis conocimientos acerca de la discapacidad.

Tabla 28: Frecuencia de la variable 21, factor 5 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado		0	2	5	15	23
Público		1	0	5	17	23
Total		1	2	11	32	46

De nuevo observamos, que en la mayoría de los casos, en ambos centros, los maestros están de acuerdo en ciertos aspectos o totalmente de acuerdo con todas las afirmaciones relacionadas con este factor. Por lo que la mayoría considera que intentan acercarse al alumno con discapacidad, porque entienden que ésta lo limita, consideran que facilitan al alumno que lo requiere, materiales adecuados y suficientes para desarrollar de forma óptimas las actividades del aula, la mayoría opina que dispone de suficientes estrategias y recursos para modificar la actitud hacia los alumno, además creen que es necesaria una formación especializada para atender dichas necesidades educativas, y además la mayoría estarían dispuestos a asistir a cursos de formación para la mejora de sus conocimientos en relación a la discapacidad.

Factor 6: Competencias específicas necesarias en las NEAE.

- Sé cómo actuar en cada momento ante cualquier discapacidad.

Tabla 29: Frecuencia de la variable 2, factor 6 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado	1	5	8	9		23
Público	0	6	11	6		23
Total	1	11	19	15		46

- Cuento con la formación y cualificación necesarias para adaptar el material del alumno con discapacidad y dar una respuesta educativa adecuada.

Tabla 30: Frecuencia de la variable 3, factor 6 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado	2	5	10	4	2	23
Público	0	4	11	8	0	23
Total	2	9	21	12	2	46

- Considero que estoy capacitado abordar la discapacidad del alumno en el aula.

Tabla 31: Frecuencia de la variable 4, factor 6 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado	1	2	8	11	1	23
Público	0	3	9	11	0	23
Total	1	5	17	22	1	46

- 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.

Tabla 32: Frecuencia de la variable 33, factor 6 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado	1	2	6	8	6	23
Público	1	0	5	11	6	23
Total	2	2	11	19	12	46

- Sus compañeros de trabajo comprenden las necesidades educativas que puede tener un alumno con discapacidad.

Tabla 33: Frecuencia de la variable 36, factor 6 en centro concertado y centro público

	T.D	D.	I.	A.	T.A.	Total
Tipo de Centro						
Concertado		2	2	8	11	23
Público		0	4	10	9	23
Total		2	6	18	20	46

En relación a este factor, ambos grupos continúan siendo homogéneos, ya que la mayoría están indecisos o de acuerdo en ciertos aspectos en relación a que saben cómo actuar ante cualquier discapacidad, en que cuentan con la formación y la cualificación necesarias para adaptar el material del alumno y dar de esta forma, una respuesta educativa adecuada. También consideran en cierta medida que sus compañeros si apoyan a los alumnos con NEAE a la hora de realizar ciertas actividades, como la búsqueda y elaboración de materiales. Finalmente también consideran que los compañeros comprenden las necesidades educativas que pueden tener los alumnos con discapacidad.

A continuación, observaremos algunas diferencias significativas entre ambos centros en relación a las siguientes variables:

“Considero que los centros educativos están especialmente sensibilizados hacia la discapacidad” y “creo que el currículo aborda desde sus contenidos la información y la sensibilización hacia la discapacidad”, relacionados con el factor 3, “la organización del centro para atender a las NEAE”. Por otra parte también hemos hallado diferencias significativas entre ambos centros en la variable “Enseño a mis alumnos herramientas y formas de interacción correcta con alumnos discapacitados”, perteneciente al factor 6, “competencias específicas necesarias en las NEAE”

Tabla 34: Diferencias significativas de las variables 6 y 7, factor 3 y de la variable 26, factor 6, entre el centro concertado y el centro público

	Mann-Whitney U	Asymp. Sig. (2-tailed)
Considero que los centros educativos están sensibilizados...	125,500	0,001
Creo que el currículo aborda desde sus contenidos...	168,000	0,28
Enseño a mis alumnos herramientas y formas de interacción.	187,500	,055

En primer lugar, se han obtenido diferencias significativas en dos variables pertenecientes al factor 3 “la organización del centro para atender a las NEAE”. En la primera variable: “Considero que los centros educativos están especialmente sensibilizados hacia la discapacidad”, se ha observado que en el centro concertado dos personas están totalmente en desacuerdo con esta afirmación, mientras que en el centro público no hay ninguna persona que esté en total desacuerdo. Además, en el centro público, el doble de personas, que en el centro concertado-privado, están de acuerdo en ciertos aspectos. Por lo que podemos decir, que hay una mayor percepción de sensibilización hacia la discapacidad en el colegio público que en el concertado-privado.

La segunda variable relacionada con éste mismo factor, “creo que el currículo aborda desde sus contenidos la información y la sensibilización hacia la discapacidad”, también

presenta diferencias entre ambos centros, ya que el colegio público tiende a estar más de acuerdo con esta afirmación que el colegio concertado-privado.

Finalmente, en la variable, *“Enseño a mis alumnos herramientas y formas de interacción correcta con alumnos discapacitados”*, perteneciente al factor 6, *“competencias específicas necesarias en las NEAE”* se ha observado que están totalmente de acuerdo casi el doble de profesores en el colegio público, que en el concertado-privado.

Por lo que en general se puede observar una percepción más positiva de los profesores, en relación a estas tres variables, en el colegio público, que en el colegio concertado-privado.

7. Discusión y Conclusiones

En primer lugar, en relación al factor 1, *“Conocimiento y actitud general hacia la discapacidad”*, la mayoría de los maestros de ambos centros, están bastante de acuerdo en todas las afirmaciones de este factor.

Pero como observamos anteriormente, en la justificación teórica, en otro estudio realizado en el año 2010, sobre la inclusión desde la perspectiva del alumnado con desarrollo neurotípico en función del centro, se observó que el hecho de que haya contacto con los niños con discapacidad no quiere decir que los alumnos dispongan de las herramientas para la interacción, además solo se puede crear una actitud positiva de aceptación cuando los alumnos están en contacto con los alumnos con discapacidad y existe una interacción real entre ellos.

Por otra parte, también se debe destacar, que, en relación a este factor, se han obtenido resultados bastante similares en ambos centros, siendo el centro público, un centro preferente de discapacidad auditiva y el colegio concertado-privado un colegio ordinario. Pero en este estudio, llegaron a la conclusión de que la experiencia de los niños de centros preferentes de motores con niños con discapacidad motórica aportaba claves más realistas sobre las capacidades, competencias, limitaciones y sentimientos. Por otro lado, se observó, que el modelo teórico construido por los alumnos de centros concertados dista del conocimiento real de la discapacidad, por carecer de un referente. En cuanto a la perspectiva del profesorado, en relación a este mismo factor se observó que en general el profesorado manifestaba un alto grado de acuerdo respecto a la preocupación porque los demás acepten a los niños con discapacidad ya la idea de que intenten acercarse a ellos. También reconocen que se dan situaciones de discriminación en sus aulas, por lo que considera importante y

beneficiosa la tarea de sensibilizar en este contexto para mejorar la realidad de la integración del alumno discapacitado (Pérez-Jorge, 2010).

En otro estudio realizado en el año 2005, en la Comunidad Autónoma de Madrid, el cual se centraba en analizar la situación educativa del alumnado con NEE, llegaron a la siguiente conclusión:

Más de la mitad de los estudiantes que no tenían necesidades especiales de educación, no jugaban o no tenían relación con los estudiantes con NEE, y la mayoría no estudiaba con ellos. Además, los estudiantes que estudiaban con los compañeros con NEE eran más críticos en su evaluación de la experiencia internacional, y en las relaciones que tenían con los compañeros con NEE. Estas evaluaciones coinciden con las de los profesores (Marchesi, Martín, Echeita y Pérez, 2006).

En relación al factor 2, "Inclusión curricular de las NEAE", la mayoría de los maestros de ambos centros se encuentran de acuerdo en ciertos aspectos o totalmente de acuerdo, con las afirmaciones de los factores.

En un estudio, realizado en el año 2008 en la isla de Tenerife, el profesorado considera mayoritariamente que existe una mala organización curricular para abordar el trabajo con alumnos con necesidades educativas, pero reconoce el potencial del currículo para la enseñanza de habilidades y modelos correctos de interacción con alumnos con necesidades educativas específicas.

En general el profesorado cree que aborda desde los ejes transversales la sensibilización hacia la diversidad y consideran importante introducir programas específicos dentro del currículo ordinario para trabajar el cambio de actitudes hacia la discapacidad. La mayoría de profesores ven muchas posibilidades sensibilizadoras y para el desarrollo de actitudes positivas a través del contenido curricular, consideran mejor la posibilidad de trabajar las actitudes hacia la discapacidad de forma continua a través de los contenidos curriculares (Pérez-Jorge, 2010).

En relación al factor 3, "Organización del centro para atender las NEAE", se observan más diversidad de opiniones por parte de los maestros de ambos centros, que van desde indecisos" pasando por, "de acuerdo en ciertos aspectos", hasta "totalmente de acuerdo", en las diferentes afirmaciones de este factor.

Según Pérez-Jorge (2010), el profesorado considera mayoritariamente que existe una baja sensibilización hacia la discapacidad en los centros educativos, opinan que sus compañeros no conocen suficientemente las características de los alumnos con discapacidad del centro, pero la mayoría opina que la actitud hacia estos niños es positiva, creen que el resto de sus compañeros aceptan a los alumnos con discapacidad tanto dentro como fuera del aula. Por otro lado, la mayoría de profesores percibe que

existe un buen clima de colaboración entre profesores que trabajan con alumnos con NEE.

En general se percibe que existe interés y preocupación por parte de los equipos directivos de los centros por facilitar la convivencia y aceptación de los alumnos con discapacidad. Además, opinan que los profesores con alumnos con NEE muestran buena predisposición para aceptar orientaciones de otros profesionales del centro. Opinan en su mayoría, que los compañeros fomentan la sensibilización y aceptación de los alumnos con NEE, pero consideran que sus compañeros no conocen ni comprenden suficientemente las necesidades derivadas de las NEE.

En el factor 4 “Actitud favorable al trabajo de sensibilización hacia las NEAE”, la mayoría de los maestros de ambos centros se encuentran de acuerdo en ciertos aspectos o totalmente de acuerdo, con las afirmaciones de dicho factor.

En la teoría, en relación a este factor encontramos que, en otros estudios se ha observado que los maestros no creen que la integración sea positiva para los alumnos que no tienen NEAE, mientras que, por su parte, los profesores de apoyo, sí valoran de una manera positiva la inclusión total del alumnado con NEE en las aulas ordinarias. Los profesores que han tenido alguna experiencia negativa con un alumno con NEE dentro del aula, presentan peores actitudes con este tipo de alumnado, esto suele ir relacionado con alumnos con dificultades de conducta o problemas psicológicos. También se ha observado que el tipo de materia, influye en la percepción del profesorado, ya que, si el área es susceptible de adaptación, es mucho más sencillo para el docente incluir a todo el alumnado (Ojea, 1999; Pérez-Jorge, 2010; Damm 2014; García, et al., 2013; Álvarez et al., 2005; Hernández, 2015) citado por Pérez-Jorge, Alegre, Rodríguez, Márquez-Domínguez y de la Rosa, (2016).

En el estudio realizado por Pérez-Jorge en el año 2010, se observó que algunos profesores perciben que los contenidos planteados en las adaptaciones curriculares no se desarrollan de forma óptima por parte de aquellos profesores encargados de desarrollarlas, pero en general, el profesorado manifiesta buena predisposición para acoger programas que trabajaran paralelamente la sensibilización hacia la discapacidad y el contenido curricular.

En general observamos que el profesorado reconoce que se le da al alumno con discapacidad la oportunidad de participar en las tareas académicas, pero que el reconocimiento y elogio no son frecuentes hacia los alumnos con NEE,

En general observamos que el profesorado opina en su mayoría que favorece el clima social y cooperativo en su clase

En relación a los factores 5 y 6, “competencias generales y específicas necesarias en las NEAE”, se halló que la mayoría de los profesores están de acuerdo en ciertos aspectos, con las afirmaciones de este factor.

Encontramos en la teoría, que la actitud del profesorado mejora si se sienten capacitados y respaldados para dar respuesta a los alumnos con NEE (Ojea, 1999; Pérez-Jorge, 2010; Damm 2014; García, et al., 2013; Álvarez et al., 2005; Hernández, 2015) citado por Pérez-Jorge, Alegre, Rodríguez, Márquez de la Rosa, (2016, p.68).

En relación a estos factores, en el año 2005, en la Comunidad Autónoma de Madrid, se realizó un estudio, el cual se centraba en analizar la situación educativa del alumnado con NEE, llegaron a la siguiente conclusión:

Aunque la mayoría de los profesionales de la educación primaria, así como los alumnos apoyan la integración., la mayoría de profesionales de Educación Secundaria no se sentían preparados para atender a alumnos con NEE (Marchesi, Martín, Echeita y Pérez, 2006).

Según Pérez-Jorge (2010), en general el profesorado reconoce no poseer una adecuada formación para dar respuesta educativa a la diversidad y posee cierto grado de inseguridad a la hora de dar respuesta a alumnos con discapacidad. Por otra parte, mantienen una actitud favorable a la integración de alumnos con discapacidad.

En general, se ha observado que el profesorado se considera mayoritariamente poco capacitado para enfrentarse a la diversidad en el aula. La mayoría de profesores considera necesario el enriquecimiento profesional mediante un nuevo planteamiento para el trabajo de los valores hacia la diversidad, así como a la formación, mostrando una predisposición favorable. En su mayoría creen que presentan dificultades para interactuar con los alumnos con discapacidad.

A modo de conclusiones podemos afirmar que:

1. Los maestros de ambos centros presentan perspectivas similares ante la diversidad y la inclusión.
2. En general los maestros consideran que tanto sus compañeros como los alumnos disponen de un buen conocimiento y actitud hacia la diversidad del alumnado.
3. Los maestros consideran que las NEAE están contempladas en el currículum.
4. Los docentes creen que existe una buena organización de los centros para atender las NEAE.
5. La mayoría del profesorado mantiene una actitud favorable en el trabajo de la sensibilización hacia las NEAE.
6. Mayoritariamente los maestros consideran que poseen tanto competencias generales, como específicas para dar respuesta a las NEAE.

Referencias

1. Alegre, O. (2011). *Investigación sobre competencias y tecnología para la inclusión y la interculturalidad*. España: Ariel.
2. Alemany, I., y Villuendas, M. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia* (34), 183-215.
3. Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. Á., y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17, 601-606. Recuperado de <http://www.psicothema.es/pdf/3152.pdf>
4. American Psychological Association. (2016). Guidelines for the undergraduate psychology major: Version 2.0. *The American psychologist*, 71(2), 102.
5. Arias, F. (2006). El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica. Venezuela: Episteme. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=y_743ktfK2sC&oi=fnd&pg=PA11&dq=investigaci%C3%B3n+descriptiva+exploratoria&ots=sEvuFF26Jk&sig=JAKT94PNhQ2Xz63hpZGe7ZLpmU#v=onepage&q=investigaci%C3%B3n%20descriptiva%20exploratoria&f=false
6. Arnaiz, P., & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 45-101.
7. Arnaiz, P., de Haro, R., Martínez, R., y Escarbajal, A. (2012). El Desarrollo De La Inclusión A Través De Planes De Mejora. Trabajo presentado en Congreso Internacional XXIX Jornadas De Universidades Y Educación Especial. Cádiz: España. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Mayka_Garcia/publication/256004784_Practicas_en_Educacion_Inclusiva_Dialogos_entre_Escuela_ciudadania_y_Universidad_Actas_del_IX_Congreso_Internacional_y_las_XXIX_Jornadas_de_Universidades_y_Educacion_Especial/links/00b49530a21a74dae9000000/Practicas-en-Educacion-Inclusiva-Dialogos-entre-Escuela-ciudadania-y-Universidad-Actas-del-IX-Congreso-Internacional-y-las-XXIX-Jornadas-de-Universidades-y-EducacionEspecial.pdf#page=50
8. Avramidis, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos*, 25, 25-44.

9. Booth, T., y Ainscow, M. (2002). Index for inclusión: Developing learning and participation in schools. Center for studies on inclusive education. Recuperado de <http://csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>
10. Calderón, J. (2012). ¿Cuándo se habla de diversidad, de qué se habla? Revista Interamericana de Educación de Adultos, 1, 77-96. Recuperado de <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2012-1/contrapunto2.pdf>
11. Consejería de Educación y Universidades (s.f.). Profesorado de apoyo a las NEAE. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/profesorado_apoyo_neae/
12. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte. (2015). Plan Canario de Formación del Profesorado. Competencias generales y específicas del profesorado en NEAE. Recuperado de <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/doc/programas/2013-15/secciones/seccion04.html#43>
13. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (3, mayo 2006). La Organización Y Funcionamiento De Los Equipos De Orientación Educativa Y Psicopedagógicos De Zona Y Específicos De La Comunidad Autónoma De Canarias. [2/2006]. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/WebDGOIE/docs/1011/Normativa/Orden_EOEP2010.pdf Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. (27, junio 2008). Se adscriben funcionalmente los centros privados concertados de Canarias a los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos, a los efectos de las valoraciones y se dictan instrucciones para su realización al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. [2008/128] Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2008/128/006.html> Consejería de educación, universidades, cultura y deportes. (29, Julio de 2010). La atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de canarias. [Decreto 104/2010]. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2010/154/002.html> Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. (6, agosto 2010). La atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. [Decreto 104/2010]. Recuperado de Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. (13, diciembre 2010). La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad

- Autónoma de Canarias. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2010/250/001.html>
14. Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. (9, de febrero de 2011). Los procedimientos y los plazos para la atención educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros escolares de la Comunidad Autónoma de Canarias. Recuperado de <http://www.gobcan.es/boc/2011/040/005.html>
15. Creswell, J. (2014). *Research desing: Qualitative, Quantitative, anda Mixed methods approaches* (4rd Ed). Sagepublications, Inc. Recuperado de <https://campusvirtual.ull.es/1617/course/view.php?id=2792>
16. Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. *Tejuelo*, 12, 26-46.
17. Fernández, A. (2011). La escuela inclusiva: Realidad intercultural. *Revista Iberoamericana de educación*, 2, 1-10. Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/3912Fernandez.pdf>
18. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. Perú: McGraw-Hill.
19. Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G. & Pérez, E. (2006). Assessment of Special Educational Needs Integration by the Educational Community in Spain. *European journal of Special Needs Education*, 20 (4), 357-374.
20. Martínez, A. (2000). Centros Docentes de iniciativa social o privados. *Anales de Derecho*, 18, 243-258. 3
21. Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista educación inclusiva*, 3 (1), 149- 164. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/5-9.pdf>
22. Molina-Fernández, E., Medero, F. B., Pérez-Jorge, D., & Oda-Ángel, F. (2017). Cultural Empowerment and Language: Teaching Spanish to the Socially Disadvantaged Amazigh Population through the Alehop Programme. *Asian Social Science*, 13(10), 43-54.
23. Muntaner, J. (2014). Prácticas educativas en el aula ordinaria. *Educación Inclusiva*, 7(1), 1889-4208. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163/157>
24. Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia Y La Cultura Conferencia Internacional De Educación [UNESCO]. (2003). *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas*. Recuperado de

<https://carolaini.files.wordpress.com/2010/02/documento-unesco-1999-escuelas-inclusivas.pdf>

25. Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia Y La Cultura Conferencia Internacional De Educación [UNESCO]. (2008). La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTEC_48-5_Conclusions_spanish.pdf
26. Pérez-Jorge, D. (2010). Actitudes y Concepto de la diversidad humana: un estudio comparativo en centros educativos de la isla de Tenerife.(Tesis doctoral). Universidad de La Laguna. España.
27. Pérez-Jorge, D., Alegre, O., Rodríguez-Jiménez, M., Márquez-Domínguez, y de la Rosa, M. (2016). La Identificación Del Conocimiento Y Actitudes Del Profesorado Hacia Inclusión De Los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales. *European Scientific Journal*, 12(7), 64-81. doi: 10.19044/esj.2016.v12n7p64
28. Pérez-Jorge, D., Jorge-Estévez, M.D., Gutiérrez-Barroso, J., De la Rosa-Hormiga, M. & Marrero-Morales, S. (2016). Health Education in Compulsory Secondary Education and High School Students. *International education studies*, 9(10), 185-201.
29. Pérez-Jorge, D, Barragán, F, Molina-Fernández, E. (2017). A Study of Educational Programmes that Promote Attitude Change and Values Education in Spain. *Asian Social Science* 13(7), 112-130.
30. Pérez-Jorge, D., Márquez-Domínguez, Gutiérrez-Barroso, J., Díaz-González, C.M. & Marrero-Morales, S. (2016). Environmental education as a key element for values education. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 16(3), 1-8.
31. Pérez-Jorge, D., Márquez-Domínguez, Y., Gómez-Galdona, N., De la Rosa-Hormiga, M, & Marrero-Morales, S. (2016). Values Education as a tool for social change from an Educational Approach. *International Review of Social Sciences and Humanities* 11(1), 91-100.
32. Pérez-Jorge, D. Rodríguez-Jiménez, M.C. (2011). Actitudes de los maestros hacia las necesidades especiales de los alumnos En Alegre, R.O. (2011). *Investigación sobre competencias para la inclusión e interculturalidad*, (pp.180-196). Madrid, España: Arial.
33. 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* (pp.135-146). Madrid, España: Ariel.
34. Pérez-Jorge, D., Gutiérrez-Barroso, J., Morales-León, I. & Marrero-Morales, S. (2016). Collaborative work from the educational guidance perspective, the case of primary and secondary schools in Tenerife. *International Journal of Current Research* 6(5), 7950-7954.
35. Puerta, E. (2017). Actitudes del profesorado hacia la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de La Laguna, España.
36. Sánchez, D. (2016). Qué está fallando en la integración de alumnos con discapacidad. El diario.es. Recuperado de http://www.eldiario.es/sociedad/Inversionprofesorado-principales-problemas-integracion_0_477352612.html
37. Wigdorovitz, A. (2008). El Concepto De Inclusión Educativa: Definición Y Redefiniciones. *Políticas Educativas–Campinas*, 2(1), 1-12.

Creative Commons licensing terms

Author(s) will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of Education Studies shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflicts of interest, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated into the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).