



**TRABAJO DE FINAL DE GRADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**ACTITUDES DEL PROFESORADO ANTE EL ALUMNADO
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

ALUMNA: VIRGINIA ADAME SIRGADO
DIRECTORA: MARÍA TERESA BECERRA TRAVER
ÁREA/DPTO: DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR/CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
GRADO DE MAESTRO: GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
4º CURSO, GRUPO 4

ÍNDICE

RESUMEN.....	2
1. INTRODUCCIÓN.....	2
2. OBJETIVOS.....	4
3. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	4
4. EDUCACIÓN INCLUSIVA. DIVERSIDAD EN EL AULA.....	8
5. FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN INCLUIVA: FUNDAMENTOS Y FINALIDADES.....	10
5.1. <i>Formación Inicial del Profesorado</i>	12
5.2. <i>Formación Permanente del Profesorado</i>	14
6. LA IMPORTANCIA DE LAS ACTITUDES EN LA EDUCACIÓN.....	15
7. ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. MÉTODO.....	18
7.1. <i>Introducción y Objetivos</i>	18
7.2. <i>Participantes</i>	19
7.3. <i>Diseño</i>	21
7.4. <i>Material</i>	22
7.5. <i>Procedimiento</i>	23
7.6. <i>Resultados</i>	24
7.7. <i>Discusión de Datos</i>	40
8. CONCLUSIÓN.....	42
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
10. ANEXOS.....	47
10.1. <i>Anexo 1</i>	47
10.2. <i>Anexo 2</i>	51

RESUMEN.

Una de las palancas que impulsa la educación inclusiva son las actitudes del profesorado hacia este movimiento. La finalidad de este estudio es comprobar las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas. Para ello, 50 docentes de diferentes centros, tanto ordinarios como centros específicos o asociaciones de Educación Especial, cumplimentaron un cuestionario. Además, se ha llevado a cabo una entrevista a una docente del año 1.945, para comparar las actitudes y las prácticas docentes de años anteriores con las actuales.

Palabras Claves: Educación Inclusiva, Necesidades Educativas Especiales, Actitudes, Formación Docente.

Abstract: One of the levers that boost inclusive education is teacher attitude toward this movement. The purpose of this study is to test teacher attitudes to inclusion of students with special educational needs (SEN) in the classroom. To get this aim, fifty teachers of regular and especial schools and teachers of special education associations completed a test. An interview with a teacher of 1945 year has also carried out, in order to compare previous years teaching attitudes and practices with current ones.

Keywords: Inclusive Education, Special Educational Needs, Attitudes, Teaching Education.

1. INTRODUCCIÓN.

Este trabajo de investigación estudiará aspectos relacionados con las actitudes generalizadas de los docentes en situaciones en las que se ven implicadas las personas con necesidades educativas especiales. Este estudio ha sido el tema central de diversas investigaciones que nos han ayudado a reflexionar: Alemany y Villuendas (2004); Álvarez, Catro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005); Doménech, Esbrí, González y Miret (2004), entre otros. El sentido de todas estas investigaciones sobre las actitudes y

los valores reside en la necesidad de afrontar la realidad actual y social que nos envuelve.

La manera que tenemos de relacionarnos con las diferentes personas con discapacidad se debe a nuestras experiencias vividas, y mayormente, por la manera en la que esté definida la discapacidad. En tiempos pasados, la discapacidad estaba establecida bajo los criterios médicos y psicológicos. Sin embargo, hoy en día esta visión sigue perdurando. Muchos docentes siguen aceptando de manera discriminatoria la discapacidad, y algunos de los padres viviendo de las etiquetas, lo que dificulta el objetivo de una cultura integradora (García, 1999).

Durante las últimas décadas se han llevado a cabo diversas iniciativas para transformar y mejorar las aulas en entornos de aprendizaje para el alumnado, y sobre todo para aquellos alumnos/as en riesgo de exclusión. La preocupación por fomentar la escuela inclusiva se ha convertido en uno de los mayores retos de los centros, profesorado y la sociedad en general (Ainscow y César, 2006). Pueden existir orientaciones y principios que hagan un currículo más integrado para estos alumnos/as, pero únicamente esto no es suficiente para responder a todas las necesidades existentes. Otra cuestión a plantearse es la reflexión sobre los modelos organizativos y la cultura en los centros escolares, así como las actitudes de los profesores que atienden a este alumnado con algún tipo de necesidad (Marchesi y Martín, 1998).

La escuela debe impulsar un proceso que sea integrador para que la beneficie con procesos de cambios e innovación. La escuela debe crearse como una institución flexible y abierta, la cual se ajuste a las diversas exigencias del alumnado, que ofrezca una diversidad en procedimientos, opciones, actitudes de los docentes con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales, para ir potenciando su desarrollo en las mejores condiciones. Esta manera de ver la escuela constituye uno de los principales retos y desafío profesional para la integración escolar.

Tras esta revisión sobre la integración del alumnado con necesidades educativas especiales en el aula, son varias las cuestiones que nos surgen: ¿Qué piensan los docentes cuando se integra un alumno/a con NEE dentro de su aula?, ¿Qué sentimientos les despiertan? y ¿Cómo actúa los docentes ante este alumnado? A partir de estas preguntas, es necesario conocer cuáles son las visiones y actitudes de los docentes ante este tema, siendo este el motivo principal por el que se ha llevado a cabo este estudio.

En este contexto, con este trabajo se pretende conocer las actitudes de los docentes ante la integración del alumnado con NEE. Para ello, se precisará lo que debemos entender por necesidades educativas especiales, educación inclusiva, reflexionar sobre la formación del profesorado, tanto inicial como a lo largo de la carrera profesional, de aulas ordinarias como de aulas específicas, y en particular, recapacitar sobre las actitudes de estos docentes ante el alumnado con algún tipo de discapacidad. Se ha llevado a cabo para dicho objetivo una investigación en la que han participado diferentes docentes de centros diversos, tanto ordinarios como centros o asociaciones donde trabajan con alumnos/as con NEE.

Por último, señalar que con dicha investigación vamos a comprobar si las actitudes de los docentes de centros ordinarios y de centros o asociaciones de Educación Especial, son diferentes, y si estas actitudes variarían dependiendo de la formación recibida, de la edad, el sexo o el contacto con este tipo de alumnos y alumnas con alguna deficiencia.

2. OBJETIVOS.

Con esta investigación sobre las actitudes del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales, y su relación con la educación inclusiva, estudiaremos cual es la situación en la que nos encontramos actualmente hacia la integración y comprobar si se han producido avances en este campo. Por esto, los objetivos que nos proponemos conseguir con la realización de este trabajo son los siguientes:

1. Estudiar la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas.
2. Conocer las representaciones y las actitudes del profesorado acerca de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales.
3. Reflexionar sobre los aspectos que determinan la formación del profesorado.

3. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Actualmente, la Educación Especial forma parte de un importante ámbito del campo científico de la educación. La Educación General, hasta fechas recientes, no ha tenido

en cuenta todos los conceptos y actitudes de la Educación Especial. Cuando hablamos de *alumnos/as con necesidades educativas especiales* nos acercamos al concepto de Educación Especial. Centrándonos en las palabras de Mayor (1988), para él la Educación Especial se refiere a la educación escolar diferente a la general, a la normal o a la ordinaria. La Educación Especial se encarga de los alumnos/as que les es difícil alcanzar o no llegan a alcanzar los niveles educativos, sociales o los referentes a su edad, los cuales serían bastante difícil conseguir mediante la educación ordinaria (Unesco, 1983).

Cuando existen diferencias individuales, es decir, cuando hay una necesidad educativa especial (NEE), ya sea física, sensorial, intelectual, emocional, social, o de cualquier otro tipo, acaba afectando al aprendizaje de estos sujetos, teniendo que hacer uso de los accesos especiales al currículo, adaptándolo o modificándolo, para que el alumno/a sea educado en unas condiciones adecuadas y eficaces (Brennan, 1988).

Todo alumno/a tiene algún tipo de necesidad educativa, debemos adaptarnos a ellos y acabar con esa homogeneidad y esa discriminación existente hoy día en algunas escuelas.

La historia de la educación especial es reciente. Desde las tres últimas décadas se ha ido acrecentando considerablemente la atención a estos sujetos excepcionales. Se ha configurando como una disciplina con un amplio desarrollo teórico y práctico que ha dado sus propios frutos en los últimos años como consecuencia del principio de normalización de las personas con discapacidad o minusvalía (Sánchez y Torres, 1997).

La Educación Especial surgió a principios del siglo XIX hasta la Segunda Guerra Mundial. Apareció en el período de la institucionalización especializada en los sujetos excepcionales. Diversos estudios como el de Mayor (1988), afirman que en la Antigüedad era normal el infanticidio cuando se observaban anormalidades en los niños y niñas que tenían alguna discapacidad. Más adelante, en la Edad Media o en la Edad Moderna, la actitud de la sociedad era generalmente de repulsión y rechazo, con ideas ignorantes. No obstante, también hubo intentos por cambiar estas nefastas mentalidades y cambiar la forma de vida de estos sujetos, destacando a Pedro Ponce de León (1520-1581), Juan Pablo Bonet (1579-1633), el Instituto para niños y niñas ciegos que se creó en París en 1784, *Valentín Haüy*, entre unos de los muchos logros destacados en esta época. A finales de siglo, en Alemania, Inglaterra y en Estados Unidos, se inició la

institucionalización de los niños/as con alguna deficiencia mental, prolongándose a lo largo del primer cuarto del siglo XX.

Poco a poco la sociedad fue cambiando: se defienden los derechos de las personas con necesidades, la colectividad cambia y está en contra de la discriminación de las minorías étnicas y de la segregación, y a favor de la normalización y de la inclusión. En definitiva, de manera general, la sociedad actual está dispuesta a intentar mejorar la Educación Especial. Podemos observarlo en cada uno de los avances educativos que se han ido produciendo a lo largo de los años en España. En el cronograma de Martínez, de Haro y Escarbajal (2010) se puede observar los distintos sucesos beneficiosos para la Educación Especial ocurridos a lo largo de la historia.

Tabla 1. La Historia Legislativa de la Educación Especial en España.

Año	Acontecimiento
1970	Ley General De Educación y Finalización de la Reforma Educativa.
1975	Creación del Instituto Nacional de Educación Especial.
1978	Constitución Española. Plan Nacional de Educación Especial: <i>Principio de Normalización.</i> <i>Principio de Integración Escolar.</i> <i>Principio de Sectorización de la Atención Educativa.</i> <i>Principio de Individualización de la Enseñanza.</i>
1982	Ley 13/1982 de Integración Social de los Minusválidos (LISMI).
1985	Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial.
1990	Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG).
1995	Real Decreto 696/1995 de Ordenación de la Educación Especial del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

1996	Real Decreto 299/1996 de Ordenación de las acciones dirigidas a la Compensación de las Desigualdades en Educación.
2002	Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE).
2003	Ley 51/2003 de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad.
2006	Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE).
2011	Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).
2014	Real Decreto 126/2014 por el que se establece el Currículo de Educación Primaria.

En la tabla 1 se puede observar el recorrido que ha seguido la educación inclusiva en España a lo largo de los años. A comienzos del año 1970 surgió la Ley General de Educación y finalización de la Reforma Educativa y hasta la actualidad, podemos observar el progresivo cambio que se ha producido en la consideración de los alumnos/as con necesidades educativas especiales. Con la LOGSE y la LOPEG, la educación inclusiva comenzó a orientar su camino hasta como hoy la conocemos.

En el manual de Educación Especial de Mayor (1988), menciona que cuando se habla de *necesidades educativas especiales*, no solo tenemos que fijarnos desde el enfoque de la perspectiva del desarrollo de la persona, también lo tenemos que hacer desde los distintos aspectos de las cuatro variables que propone Zabalza (1986) para llegar a una idea general de necesidades aplicables al ámbito educativo:

- a) *Necesidades Prescriptivas*: aspectos que tienen que ver con el desarrollo del sujeto, psicomotor, intelectual, afectivo, social, etcétera.
- b) *Necesidades Idiosincrásicas*: las que se identifican con o que los sujetos o grupos querrían ser, saber o poder realizar porque se siente capacitados para ello.
- c) *Necesidades de Condición Cultural Técnico o referidas al Ocio y Tiempo Libre*: relacionadas con el progreso y la cualificación de la enseñanza, así como la mejora de nivel de vida y medios disponibles en el sistema de enseñanza.
- d) Las que hacen referencia a las necesidades sociales y la manera en la que el centro debe transformarse como recurso social de ese entorno.

En definitiva, es muy importante determinar las necesidades de cada alumno/a para una mejor profundización y una mejora en las realizaciones de las adaptaciones y los ajustes que se halla que llevar a cabo en el currículo ordinario.

4. EDUCACIÓN INCLUSIVA. DIVERSIDAD EN EL AULA.

Como hemos visto en el apartado anterior, la educación inclusiva principalmente es una actitud, así como un sistema de valores y de creencias. El término *incluir* denota ser parte de algo, acoger a todo el mundo, proporcionarle a cada alumno/a de la comunidad educativa el derecho de formar parte del grupo y no ser excluido o segregado (Arnaiz, 1996). Esto nos ayuda a comprender lo que es la escuela inclusiva en sí. La denominación de inclusión no asume solo a los alumnos/as etiquetados como diferentes, beneficia a todos.

Una definición de lo que es la escuela inclusiva nos la aporta los dos autores Stainback y Stainback (1992). Para ellos, la escuela inclusiva enseña a los estudiantes en un único sistema, beneficiándoles de programas estimulantes que sean adecuados a sus necesidades y capacidades. Todos ellos deberán ser aceptados por el resto de sus compañeros/as y los miembros de la comunidad educativa.

Según los dos autores, Booth y Ainscow (2008), la escuela inclusiva debe contemplar estas tres diversas dimensiones:

- Elaborar una cultura inclusiva.
- Desarrollar políticas inclusivas.
- Incrementar las prácticas inclusivas.

La primera nos indica que toda persona debe ser acogida, implicando en esta dimensión a todo miembro de la comunidad escolar que considerará la homogeneidad y la colaboración. La coordinación entre la familia, profesorado y alumnado será otra cuestión relevante a tratar, formando parte la familia de la realidad escolar y marcando unos objetivos claros y concisos. Tras la segunda dimensión, en la tercera se planteará y se llevará a cabo la elaboración de un plan de mejora.

Para el buen desarrollo de estas dimensiones hay que tener en cuenta los valores que exponen Pearpoint y Forest (1992) y que hacen a una escuela inclusiva: pertenencia y comunidad, la aceptación, las relaciones personales, la interdependencia, la

independencia, así como la consideración de profesores, profesoras, padres y madres en la comunidad de aprendizaje.

Mirando al pasado, la Educación Especial se ha creado como una especie de subsistema al margen, porque como bien hemos visto en el apartado anterior, no concordaba con el sistema ordinario. Hoy en día existe una gran diversidad de alumnos/as dentro del aula, un tema de relevante importancia. Entre esa gama de diferencias podemos encontrar la cultura, la religión, la lengua, el sexo, el estado socioeconómico, la discapacidad, y muchas más que se hayan dentro de la diversidad existente (Arnaiz, 1996). Esta realidad en muchas ocasiones es vista como un mero problema, pero debería verse como la oportunidad para aprender a través de otras personas, enriquecernos con cada uno de ellos. Toda persona debe ser incluido, respetado, así como valorado por lo que es, por su naturaleza. Horcas Villarreal (2008) se replantea dos preguntas muy importantes sobre las que deberíamos reflexionar: ¿Se está llevando a cabo en todas las escuelas la cohesión social?, ¿Se abastece a todos los centros de herramientas suficientes para combatir la exclusión? La sociedad abstiene que las escuelas deberán tener la suficiente capacidad para modificar y adaptarse a los cambios que en ella se produce. Pero lamentablemente, la realidad que nos rodea es otra totalmente diferente, tanto el fracaso como el absentismo en clase son unas de las mayores preocupaciones hoy en día, y mucho más cuando las desigualdades son verdaderamente cuestionables. Todos estos factores atenúan el riesgo a la exclusión social. Algunos de los diversos proyectos que elaboran y ponen en marcha muchos centros para combatir estas desigualdades son: el Proyecto de Plantillas Inestables, el Plan de Lectura y Biblioteca, el Plan de Calidad, el Proyecto de Compensatoria, de Educación para la Paz o el Parces, etcétera (Horcas, 2008).

Progresivamente se va construyendo los centros como escuelas inclusivas. Un espacio donde se acoge, se educa y se valora a todos los alumnos y alumnas, aceptando y adaptándonos a cada uno de ellos. Ahora bien, nos queda mucho camino por recorrer. Existen creencias y ritmos de aprendizaje muy diferentes. La escuela inclusiva queda lejos de una idea clara y fácil de entender. Impulsar la inclusión supone cambios en la filosofía, en el currículo, en la estrategia de enseñanza y en la organización estructural.

Según las palabras del profesor Porter (2004) de las escuelas de Woodstock (Canadá), las claves para el éxito de la inclusión son las siguientes:

- Responsabilidad de los estamentos.
- Voluntariedad de los educadores y de las familias.
- Recursos empleados, ya sean personales, materiales o sociales.
- Compromiso de los escritos gubernamentales.
- Conciencia de la inclusión para la enseñanza de personas con discapacidad.

Para concluir, en un aula, todo alumno/a puede ser capaz de aprender. Nuestra labor como docentes es incluirlos en el aula, apoyar tanto las cualidades como las necesidades de cada uno de los alumnos/as y de todos los estudiantes que conforman la comunidad de aprendizaje. Para ello, debemos adaptar el currículo a esas necesidades individuales para que alcancen de esta manera el propio éxito.

5. FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN INCLUIVA: FUNDAMENTOS Y FINALIDADES.

La formación y actitud del profesorado son piezas claves que hacen de la educación inclusiva, hablada anteriormente, un éxito o un fracaso (Arnaiz, 2007). Estos dos factores serán útiles para desarrollar una educación de mayor calidad para todos, configurando el sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional. Ahora bien, no se trata de una formación individual aislada, sino más bien de una capacitación personal para poder participar en una actividad docente que permita el desarrollo profesional y la mejora del centro escolar (Durán y Giné, 2011).

Una formación focalizada en las deficiencias supone dotar al profesorado de diversas estrategias y procedimientos (Lledó y Arnaiz, 2010). De la misma manera, también nos permite mejorar los procesos de aprendizaje en el aula ordinaria inclusiva. La diversidad de necesidades educativas es el motor de actuación en un aula. Los profesionales deberán tomar las medidas curriculares necesarias para afrontarla. Esta situación implica el desempeño de diversos roles por parte del profesorado (Durán, Echeita, Climent, Miquel, Ruiz y Sandoval, 2005):

1. Formación y concienciación de la diversidad en el aula.
2. Conocimiento de contextos y realidades.
3. Caminar hacia escuelas eficaces.

En un primer lugar, el paso del modelo del déficit al modelo interactivo requiere conocer al alumnado en todo lo que tiene que ver con sus conocimientos, habilidades e intereses. Conocer al completo el currículo, para ajustarlo (adaptaciones curriculares) y crear las condiciones de aula que favorezcan la diversidad.

En un segundo lugar nos encontramos con que los entornos inclusivos requieren de la intensificación y diversificación del trabajo pedagógico, es decir, de una mayor implicación del docente tanto personal como moral, de una ampliación en los territorios de la profesión docente, y de una necesidad de nuevas responsabilidades para el profesorado (Escudero, 1999).

Y en tercer lugar, proponer las denominadas escuelas eficaces, ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos/as. Escuelas y profesores/as aprenden a promover el máximo progreso para cada alumno/a dentro de sus propias posibilidades (Stoll y Fink, 1992).

Hay establecidos diferentes apoyos, servicios y ofertas de formación para el mejoramiento de competencias profesionales, adaptando la metodología propia y ajustando los programas (Durán y Giné, 2011). Se han creado equipos para responder a las dificultades que puedan surgir, se ha impulsado la colaboración entre los docentes, etcétera. Encontramos múltiples estrategias para mejorar la práctica inclusiva, centradas en ayudar al alumnado. Falta mucho por aprender, tenemos que aprender a escuchar y a llegar a diversos acuerdos con las familias de estos alumnos y alumnas. Hoy en día, aún se necesita de un fuerte liderazgo para llegar a la inclusión. No nos vale con solo crear estrategias de inclusión, también debemos creer en la inclusión para generar buenas actitudes.

Los criterios generales para una adecuada formación en la educación inclusiva pueden ser concretados en los siguientes apartados (Echeita, 2006):

- *Pedagogía de la Complejidad*: los problemas educativos tienen una dimensión múltiple (psicológica, moral y social). Sometidos a conflictos de valores.
- *Perspectivas Constructivistas*: el aprendizaje de un alumno es distinto al de los demás. La contribución del constructivismo, los mecanismos de influencia educativa o la construcción del conocimiento, son instrumentos útiles.

- *Desarrollo Integrado*: los docentes nos debemos basar en las aportaciones del alumnado, así como en la inteligencia múltiple, los sentimientos de competencia, y los patrones atribucionales ajustados.
- *Enseñanza Adaptativa*: la gestión del aula inclusiva requiere de objetivos básicos para todo el alumnado, pero con distinto nivel de consecución, así como una diferente gama de actividades y ayudas.
- *Adaptaciones Curriculares*: las diferentes decisiones en los cambios en la acción educativa debe promover la participación de los miembros implicados, así como deben basarse en una evaluación psicopedagógica contextual, valorándose de manera periódica.
- *Red de Apoyos y Colaboraciones*: tanto los centros como las aulas deben fomentar las ayudas y el trabajo cooperativo entre el alumnado, profesorado, familias y comunidad.
- *Escuelas como Centros de Mejora*: el proceso de avance de las escuelas se llevará a la práctica a través de acciones que puedan ser replanteadas y evaluadas en períodos de mejora.
- *Diversidad como Fuente de Enriquecimiento e Innovación*: adaptación de una actitud adecuada ante la diversidad.

A continuación, se hablará tanto de la formación inicial como la formación permanente que debe de tener el profesorado para poder tratar y cubrir adecuadamente las necesidades individuales de este alumnado.

5.1. Formación Inicial del Profesorado.

Progresar hacia una escuela más inclusiva conlleva que el profesor/a tutor/a sea el elemento primordial en la atención a la diversidad. La formación inicial debe integrar en el currículum todas las demandas y necesidades existentes en la escuela. Sin duda alguna, la formación inicial mejora la calidad y la equidad en la educación.

Es necesario crear una nueva identidad del docente: pedagógicamente competente, investigador, que reflexione con otros profesores sobre la práctica docente y que sea totalmente consciente de las dimensiones sociales y morales de su profesión. De este

planteamiento se deriva unos papeles esenciales a tomar para la formación inicial del profesorado (Parrilla, 2003):

- *Aceptación de Todo el Alumnado como Propio*: el grupo de clase es responsabilidad del maestro/a tutor/a, independientemente de las características personales. La tutoría puede ser compartida con otros profesores/as de apoyo.
- *Aula y Centro Ordinario como Ambiente Preferente de Atención*: los alumnos/as deben escolarizarse en un entorno lo más normalizado posible, contando con los apoyos necesarios, dentro de las posibilidades de cada uno.
- *Conocimiento sobre las Diferencias del Alumnado*: todo el profesorado deberá conocer las distintas formas de evaluación, de atención y de participación para el funcionamiento de un buen aprendizaje.
- *Estrategias para la Inclusión*: es necesario la toma de decisiones curriculares y diversas metodologías que faciliten el mayor grado de participación y de aprendizaje. En este sentido, es importante planificar, diversificar las actividades, ajustar los tipos y grados de ayudas, y el tipo de evaluación.
- *Apoyos para la Inclusión*: hay que emplear diferentes ayudas para el aprendizaje, como tutoría entre iguales o aprendizaje cooperativo. La colaboración con otros profesores/as y la participación de la comunidad, destacando el papel de las familias.
- *Colaboración con los Profesionales de Apoyo*: el profesor/a tutor/a debe mantener una estrecha colaboración con los profesionales de apoyo para participar en la identificación de singularidades y en la elaboración de programas personalizados. Esta colaboración fomentará los apoyos dentro del aula ordinaria siempre que sea posible.
- *Investigación-Acción para Trasformar*: el profesorado debe actuar como investigadores de la práctica docente, reflexionando y buscando nuevas formas de desarrollo.

En definitiva, los autores Sales Ciges, Moliner García y Sanchiz Ruiz (2001) han establecido dos premisas importantes sobre la formación inicial del profesorado de las que procede su trabajo y también compartiremos:

1. La formación inicial del profesorado predominará en sus posteriores actitudes dentro del aula inclusiva.
2. El cambio de actitudes hacia una escuela más inclusiva y una participación en la atención a la diversidad se verá potenciada con una adecuada formación inicial.

5.2. Formación Permanente del Profesorado.

Para que el proceso de formación del profesorado se encuentre siempre activo, Durán y Giné (2011) proponen algunos instrumentos que pueden ayudar al beneficio de este proceso. Se encuentra estructurado en tres categorías: entre profesores/as de un mismo centro, el centro educativo; y finalmente por zonas o regiones.

Dicha colaboración entre distintos profesores/as puede tener distintos niveles, pudiendo llegar a lo que se conoce como docencia compartida (Lorenz, 1998). Se ayuda a los alumnos/as a que puedan trabajar con la exigencia real de la clase, tanto para los que la necesitan de manera constante como para aquellos que la necesitan de manera excepcional. Resaltar, la importancia de no etiquetar a los alumnos/as que requieran algún tipo más ayuda por el mero hecho de tener que salir fuera del aula ordinaria. El trabajo colaborativo entre los profesores/as es una estrategia para llevar a cabo la educación inclusiva (Huget, 2009).

Además, según Durán y Giné (2011), la docencia compartida puede llegar a ser un mecanismo de aprendizaje entre iguales, ya que permite compartir y elaborar nuevos materiales, metodologías, facilitando aportaciones o sugerencias entre diferentes áreas. Para que el diálogo entre profesores/as ofrezca oportunidades de aprendizaje, es necesario establecer tiempos de coordinación y una reflexión conjunta (Duran y Miquel, 2004).

En cuanto a las decisiones de formación permanente a nivel de centro, las comunidades educativas deben poner en marcha un proceso complejo y diferente, porque los centros también difieren entre unos y otros. No obstante, esto no significa que el cambio deba realizarlo el centro solo. Existen ayudas que ayudan a establecer dicho proceso. Una de ellas es el conocido *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002). Este material de apoyo parte de los conocimientos previos y los numerables intereses de la comunidad educativa.

El *Index for Inclusion* se estructura en tres apartados. En el primero caracterizado por el desarrollo inclusivo de los centros escolares, elaborar un lenguaje para entender y mejorar la realidad educativa. En el siguiente apartado se describen las distintas fases del proceso: inicio, análisis del centro escolar, realización de un plan de mejora, implantación de mejoras y evaluaciones del proceso. Por último, en el tercer apartado se presentan tres amplias dimensiones para el proceso de auto-evaluación: elaborar culturas, crear políticas y llevar a cabo prácticas inclusivas.

Finalmente, la formación del profesorado puede ayudarse de las actuaciones por zonas o regiones. Un ejemplo de ello sería la formación específica de apoyos. La admisión del alumnado con necesidades en los centros ordinarios, permite la posibilidad de formar el profesorado de distintas escuelas. Con esto beneficiaremos la importante labor de compartir tanto experiencias como retos y recursos para el avance hacia la inclusión.

Otra forma de aprendizaje entre los centros es el hecho de poder llevar a cabo iniciativas con otros países. Nos permitirá conocer y valorar las buenas prácticas llevadas a cabo por compañeros/as.

Para una mejora en la cualificación docente, se ha de responder a las nuevas demandas escolares, huyendo de los sistemas de formación homogeneizados que no se ajustan a las distintas necesidades de los alumnos/as en la escuela. Con todo esto, Barrueco (1991) no quiere exponer que no todos los contenidos estén adquiridos, sino la falta de formación en cursos para el reciclaje de los profesionales de la educación que trabajan para alumnos/as con necesidades específicas.

6. LA IMPORTANCIA DE LAS ACTITUDES EN LA EDUCACIÓN.

Como futura docente dedicada a esta profesión opino que debemos ser conscientes de la situación actual y seguir formándonos para mejorarnos como profesionales. Una práctica poco adecuada con un alumno/a puede generar una mala conciencia que termine perjudicando nuestra propia imagen y de esta manera repercutir en el aprendizaje del alumno o alumna en su futuro.

La función del maestro/a es permitir la vida en grupo de los alumnos/as, permitir el proceso de aprendizaje. Los alumnos/as deben aprender en un entorno en el que todos

los ellos tengan su espacio, un lugar donde todos puedan aprender. Las actitudes ante del alumnado con necesidades educativas tienen que ver con la posición emocional que se adopte frente a la otra persona. Tenemos que comprender *desde dentro* (Orcasitas, 1991).

Las actitudes es uno de los elementos que contribuyen poderosamente en el desarrollo de modelos inclusivos, pero deberíamos replantearnos una serie de preguntas: ¿De qué manera se aprecia la diversidad?, ¿Cómo se actúa ante ella?, ¿Qué expectativas muestran los maestros y maestras ante el alumnado con necesidades educativas especiales?, ¿De qué manera pueden influir en la autoestima del alumnado?, ¿Y en su motivación?

Tanto en la educación ordinaria como de la educación especial, las actitudes del profesorado dependerán de la formación recibida frente a las diferencias individuales. Es imprescindible concienciar al profesorado. Si el profesorado se encuentra desorientado, desinteresado, poco capacitado o incluso rechazar la propia integración del alumnado con necesidades educativas especiales, tenderá a desarrollar expectativas negativas. Esto conllevará al fracaso escolar. Conocer estas actitudes y encontrar los aspectos que pueden influir sobre ellas, ha sido nuestro objeto de estudio.

Verificando, gracias a Alemany y Villuendas (2004), algunos de los trabajos más relevantes que nos han ayudado a estudiar el tema de las actitudes del profesorado, hemos podido encontrar diversas investigaciones: Carberry, Waxman y McKain (1981); Abós y Polaino (1986); García Pastor y Villar Angulo (1987); Illán (1989); Dengra, Durán y Verdugo (1991); León (1991); Sánchez Palomino y Carrión (2000); Alemany y Villuendas (2004); Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005), entre las más significativas. Las conclusiones aportadas de los trabajos de estos autores hacen hincapié en que el mejor lugar para tratar a este tipo de alumnado es dentro de una escuela ordinaria. Muchos de estos autores hablan de la falta de formación de algunos profesores/as en los centros escolares. Exponen que el hecho de tener un alumno/a con NEE en el aula roba mucho tiempo para atender al resto del alumnado, la presencia en la clase de este tipo de alumnos repercute negativamente en el aprendizaje del resto de sus compañeros de clase. También nos cuentan que se sienten más seguros trabajando con especialistas que estén preparados para trabajar con este tipo de alumnado que solos. Mantienen que las actitudes del profesorado actúan tanto en las variables personales como en las variables profesionales, influyendo el sexo, la edad, los años de

experiencia, etcétera. Otros factores en los que puede influir son la falta de recursos materiales, de tiempo, de coordinación entre el profesorado, la escasez de apoyos, las mínimas modificaciones en estrategias escolares, entre otras.

La investigación de León (1991) expone que hoy en día aun existe esa mentalidad individualista y errónea sobre la integración. Por este motivo, la mejora de las actitudes del profesorado hacia la integración y la inclusión del alumnado con NEE es de relevante importancia para una adecuada formación.

Los aspectos motivacionales dentro del aula pueden repercutir positivamente en el rendimiento y equilibrio de un alumno/a con necesidades educativas especiales. Centrándonos en los fundamentos de Fortes, Merchan y Narbona (1984), desarrollaremos algunos de los aspectos motivacionales que pueden crear un entorno positivo en el aula:

- Crear una atmósfera integradora.
- Formular expectativas positivas sobre el progreso y evolución del alumnado con algún tipo de necesidad.
- Valorar y reforzar las actitudes y las conductas adecuadas.
- Estimular y motivar el esfuerzo y las tareas realizadas.
- Buscar alternativas al castigo o a cualquier tipo de sanción.
- Aceptar la diferencia y no excluir los casos con los que se esté trabajando.
- Comunicar a las familias las problemáticas de su hijo/a.
- No dramatizar las equivocaciones o errores ni hacer generalizaciones excesivas sobre la conducta. Huir de las culpabilizaciones.
- Crear en el grupo un ambiente en el que todas las ideas sean acogidas.
- Desarrollar la cooperación y no la competición entre los alumnos/as.

En conclusión, como expone Mongon (1985), citado por Metcalfe (1987), el alumnado con NEE necesitan recompensas tanto intrínsecas y extrínsecas, hábitos mentales, sentido de permanencia del grupo, motivación, conocimientos de los resultados (...).

Adoptar una actitud abierta hacia la diversidad es una de las claves fundamentales en la actualidad. Son numerosas las investigaciones que han tratado sobre las actitudes del profesorado hacia la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. A continuación investigaremos, analizaremos y reflexionaremos sobre cuáles son las

actitudes hacia los alumnos/as con necesidades tanto de los docentes de colegios ordinarios como de los docentes de centros específicos.

7. ACTITUDES DEL PROFESORADO HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. MÉTODO.

7.1. Introducción y Objetivos.

A partir de esta revisión sobre las actitudes y la relación de éstas con la inclusión en la escuela, en el presente estudio se va constatar la manera en la que las prácticas educativas del profesorado de los distintos centros escolares, ordinarios y específicos, dependen en gran parte de sus actitudes, creencias, formación... Desde un planteamiento inclusivo, se ha llevado a cabo un proceso investigador que nos ha permitido estudiar y comparar las actitudes del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales, de modo que nos pueda ayudar a aprender a través de sus resultados y poder mejorar la inclusión de estos alumnos/as. Por esto, los objetivos que nos proponemos para esta investigación son los siguientes:

1. Conocer las opiniones del profesorado sobre el tema de la inclusión.
2. Estudiar la actuación del docente en el aula cuando tiene que integrar al alumnado con necesidades educativas especiales.
3. Analizar las actitudes de los docentes de centros ordinarios frente al alumnado con necesidades educativas especiales y que se encuentran integrados en el aula común.
4. Analizar las actitudes de los docentes de centros específicos frente al alumnado con necesidades educativas especiales.
5. Conocer las actitudes de tiempos pasados de los docentes ante el alumnado con NEE.

7.2. Participantes.

Para la selección de la muestra de este estudio se ha seguido un muestreo intencionado. La muestra consta de 50 docentes (9 hombres y 41 mujeres) cuyas características pueden observarse en la tabla 2.

Tabla 2. Características de los Participantes Encuestados.

<u>Sexo</u>	<u>Tipo de Centro</u>	<u>Especialidad</u>	<u>Edad</u>	<u>Años de experiencia</u>
Femenino	Específico	P.T	36 años	7 años
Femenino	Específico	A.L	31 años	6 años
Femenino	Específico	Tutora	35 años	9 años
Femenino	Específico	Tutora	39 años	8 años
Femenino	Específico	Tutora	32 años	4 años
Femenino	Específico	Tutora	50 años	20 años
Femenino	Específico	Tutora	42 años	5 años
Femenino	Específico	Tutora	35 años	10 años
Femenino	Específico	P.T	36 años	16 años
Femenino	Específico	Tutora	42 años	12 años
Femenino	Asociación	Cuidador	27 años	1 año
Masculino	Asociación	Logopeda	36 años	2 años
Femenino	Asociación	Tutora	44 años	15 años
Masculino	Asociación	Cuidador	28 años	3 meses
Masculino	Asociación	Fisioterapeuta	39 años	12 años
Femenino	Asociación	Tutora	28 años	3 años
Masculino	Asociación	A. Temprana	35 años	5 años
Femenino	Asociación	T. Ocupacional	41 años	18 años
Masculino	Asociación	T. Ocupacional	43 años	17 años
Femenino	Asociación	T. Ocupacional	26 años	6 meses
Femenino	Asociación	Tutora	43 años	13 años
Femenino	Asociación	P.T	32 años	7 años
Masculino	Asociación	Tutor	40 años	10 años
Femenino	Asociación	A. Temprana	34 años	13 años
Femenino	Asociación	Tutora	38 años	8 años
Femenino	Ordinario	A.L	30 años	2 años
Masculino	Ordinario	E. Física	33 años	7 años
Femenino	Ordinario	P.T	32 años	5 años
Masculino	Ordinario	Religión	35 años	9 años

Actitudes del Profesorado ante el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
Virginia Adame Sirgado

Femenino	Ordinario	Música	32 años	7 años
Femenino	Ordinario	E. Infantil	45 años	11 años
Femenino	Ordinario	E. Infantil	38 años	8 años
Femenino	Ordinario	Inglés	38 años	18 años
Femenino	Ordinario	E. Infantil	38 años	8 años
Femenino	Ordinario	E. Primaria	40 años	16 años
Femenino	Ordinario	E. Primaria	26 años	2 años
Femenino	Ordinario	E. Primaria	34 años	10 años
Femenino	Ordinario	E. Primaria	42 años	9 años
Femenino	Ordinario	E. Primaria	38 años	2 meses
Femenino	Ordinario	E. Primaria	35 años	8 años
Femenino	Ordinario	Inglés	38 años	11 años
Femenino	Ordinaria	E. Primaria	42 años	15 años
Femenino	Ordinario	A.L	31 años	6 años
Femenino	Ordinario	P.T	35 años	12 años
Femenino	Ordinario	E. Primaria	48 años	26 años
Femenino	Ordinario	E. Primaria	49 años	27 años
Femenino	Ordinario	Inglés	37 años	9 años
Masculino	Ordinario	E. Primaria	39 años	9 años
Femenino	Ordinario	E. Primaria	50 años	25 años
Femenino	Ordinario	E. Primaria	36 años	6 años

Los criterios que hemos seguido para seleccionar los centros han sido la existencia o no en el centro de alumnos/as con deficiencias, el interés del centro en colaborar con el estudio, la disponibilidad de tiempo del profesorado para participar, y las distintas especialidades estudiadas entre los docentes. Partiendo de todo esto, los centros elegidos para el estudio han sido el C.E.I.P “El Rodeo”, el C.E.I.P “Sotomayor y Terrazas”, C.E.E “Nuestra Señora de Aguasantas”, y la asociación de “Aprosuba-1”. Todos estos centros corresponden a diferentes localidades, Jerez de los Caballeros y Zafra, ambos comunes a la provincia de Badajoz.

Los centros ordinarios imparten cursos desde primero de Infantil hasta sexto de Primaria. El número de alumnos/as de sus aulas varía entre 13 y 27, siendo el valor más frecuente el de 25 alumnos/as. La edad de los maestros/as de estos centros que contestaron el cuestionario oscila entre los 26 y los 50 años, siendo el 88% mujeres y el 12% hombres.

Los centros específicos o las distintas asociaciones tienen matriculados a alumnos/as de diferentes edades, desde 6 años hasta los 67 años. El número de alumnos/as en sus aulas varía entre 6 o 15 alumnos/as. La edad de los docentes que contestaron el cuestionario fueron entre los 26 años y los 50 años, siendo el 78% mujeres y el 22% hombres.

Por último, el sujeto elegido y al cual se ha tenido acceso para poder realizarle la entrevista ha sido premeditado, teniendo en cuenta la edad, de 71 años, la especialidad estudiada, Educación Infantil, los años de experiencia, 40 años, y el contacto con este tipo de alumnado.

7.3. Diseño.

Para el desarrollo de este trabajo se ha seleccionado de forma aleatoria 4 centros de la provincia de Badajoz, dos de ellos centros ordinarios públicos, y el resto, un centro específico y una asociación para tratar a alumnos/as con necesidades educativas especiales.

Posteriormente, se ha obtenido la muestra del estudio pasando los cuestionarios a los diferentes docentes de cada centro que han contestado de forma voluntaria y anónima. No obstante, mencionar que esta investigación trata de un muestreo no probabilístico, debido a que no se pueden generalizar al conjunto de toda la población. Estos cuestionarios han sido contestados por profesores/as que se han ofrecidos de manera voluntaria o a los cuales hemos podido tener acceso.

Con respecto a la entrevista, se ha construido un formulario donde se recoge una serie de preguntas para indagar sobre la vida profesional años atrás de la docente. Con ellas pretendemos conocer y estudiar la manera en la que daban respuestas en aquellos tiempos a las necesidades del alumnado con algún tipo de deficiencia. Para ello, nos pusimos en contacto con la docente, y conjuntamente concretamos un día y una hora para poder realizar la entrevista.

7.4. Material.

Para obtener datos sobre las actitudes del profesorado ante el alumnado con NEE, utilizamos dos tipos de instrumentos. Por un lado, diseñamos un *cuestionario* anónimo para profesores tanto de centros ordinarios como para profesores de centros específicos o similares. Este cuestionario ha sido elaborado a partir de cuestionarios de diferentes autores que han sido utilizados en estudios similares: Booth y Ainscow (2000); Booth y Ainscow (2002); Booth, Ainscow y Kingston (2006); FEAPS (2008); González-Sánchez, Cardona y Gómez-Canet (2000); Verdugo (1994). Éste se puede dividir en dos partes claramente diferenciadas: 1) Los datos de identificación del docente, incluyendo preguntas descriptivas para recabar información del sujeto: el sexo, la edad, centro, curso al que imparte docencia, años de experiencia, deficiencias con las que ha trabajado...; 2) Parte denominada *Actitudes y Prácticas del Profesorado ante el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales*, con 44 ítems. Estos ítems están estructurados en 11 bloques según los datos que trata de recoger. Se abordan aspectos relacionados con la inclusión, el papel del docente sobre la integración de los diferentes alumnos/as con necesidades educativas especiales, la formación y los recursos disponibles para tratar estas necesidades, la formación inicial, permanente, las actitudes de los profesores, los apoyos personales, los responsables de las adaptaciones curriculares significativas (ACI), las estrategias de organización y manejo del aula con todo tipo de alumnado, la metodología llevada a cabo, así como la evaluación. Los sujetos participantes deben valorar de una escala del 1 al 5: *Totalmente en desacuerdo*, *En desacuerdo*, *Indiferente*, *De acuerdo*, y *Totalmente de acuerdo*, respectivamente. (Véase Anexo 1).

Por otro lado, también se utilizó una entrevista personal semiestructurada que se ha realizado a una maestra jubilada que vivió durante el régimen franquista, concretamente de 1945. Ésta se realiza con el fin de recoger cómo la docente piensa, siente, la manera en la que actuó cuando tuvo algún alumno/a con NEE en su clase, así como conocer la valoración hacia la integración. La confección de la entrevista está basada en el cuestionario anterior realizado para los docentes, adaptando cada pregunta elegida y plasmándolas a tiempos pasados. La entrevista se puede dividir en dos partes: 1) Los datos personales de identificación de la docente, preguntas de carácter descriptivo, persiguiendo recabar información sobre la entrevistada: el sexo, la edad,

área, los años de experiencia, tipo de colegio...; 2) La entrevista denominada *Actitudes del Profesorado ante el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales*, consta de 18 ítems, estructurados en 7 bloques, como es la inclusión, el papel del profesorado ante el alumnado con NEE, formación y recursos, los apoyos personales, etc. Además, la entrevista finaliza con una pregunta abierta sobre su experiencia profesional, en la cual la docente podrá contar alguna anécdota o algo que quiera destacar. Realmente, lo que interesa de la entrevista es la reflexión de la docente en cada una de las cuestiones que se le plantea. (Véase Anexo 2).

7.5. Procedimiento.

Los cuestionarios entregados fueron 85 y se obtuvo respuesta de 50 profesores/as en conjunto con los diferentes centros, lo cual se puede considerar una tasa de respuesta razonable. Exceptuando al C.E.E “Nuestra Señora de Aguasantas”, y a la Asociación de “Aprosuba-1”, a algunos de los docentes de los demás centros se ha tenido que insistir para que entregasen el cuestionario resuelto durante varias semanas.

Partiendo de que los cuestionarios fueron repartidos a los distintos centros el mismo día, nos llevó unos 30 días en poder tener los 50 cuestionarios contestados. El análisis de datos se ha realizado con ayuda del programa informático *Excel*, el cual nos ha ayudado, mediante diversas tablas y gráficos, a recoger toda la información necesaria para su posterior representación y reflexión. Indicar de igual manera que para ilustrar mejor los datos nos hemos valido de una escala del 1 al 5, siendo el número 1 cuando el/la docente quería decir que estaba *Totalmente en desacuerdo*, el número 2=*En desacuerdo*, 3=*Indiferente*, 4=*De acuerdo*, y 5=*Totalmente de acuerdo*.

La entrevista realizada duró aproximadamente una hora y 30 minutos. Su procedimiento llevado a cabo fue mediante una grabación, mientras que la docente razonaba las preguntas realizadas, se tomaba las notas necesarias y además, se contaba con una grabadora que nos facilitaba el trabajo recogiendo todo detalle de la conversación, datos que fueron analizados y redactados.

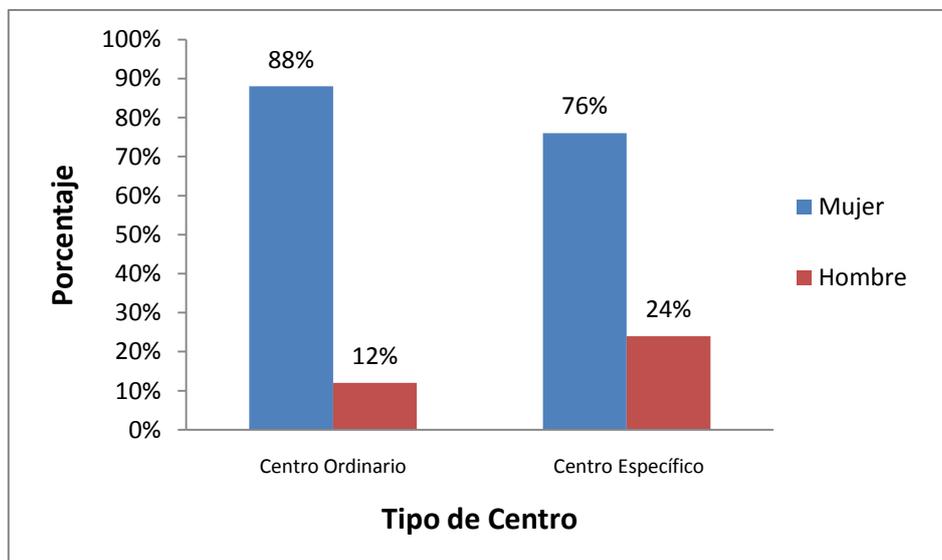
7.6. Resultados.

Este estudio nos va a permitir obtener conclusiones acerca de diversas cuestiones, todas ellas de gran importancia y relacionadas entre sí, teniendo como tema central las actitudes de los docentes ante el alumnado con NEE. En un primer lugar vamos a presentar los resultados relacionados con los diferentes cuestionarios y los compararemos entre sí, y seguidamente, mostraremos las respuestas más representativas de la entrevista realizada a la docente.

Como idea principal para iniciar a estructurar el análisis de los cuestionarios, nos vamos a centrar en la primera parte del cuestionario, en las características de los docentes de los distintos centros ordinarios, específicos y asociaciones, comenzando a comparar a los docentes de aulas ordinarias con los docentes de aulas específicas por sexo.

Como se puede apreciar en el gráfico 1, es mayor el porcentaje de mujeres que cumplimentaron el cuestionario anónimo en las aulas ordinarias, 88%, frente al 12% de hombres. En el caso de las aulas específicas ocurre la misma situación, un 76% de mujeres docentes frente al 24% de hombres. En la actualidad, cada vez hay más personas que reconocen el derecho a la equidad entre mujeres y hombres, porque ambos han demostrado ser inteligentes, creativos, competentes y hábiles. Todo esto ha podido contribuir a que actualmente el número de mujeres docentes sea mayor que el de hombres.

Gráfico 1. Docentes por Centros.



Otra característica importante es su relación con la edad. La mayoría de los docentes en ambos centros tienen entre 31 y 40 años, siendo estos porcentajes del 56% de mujeres y 12% de hombres en los centros ordinarios, y un 40% de mujeres y un 12% de hombres en los centros específicos, este último el único para los centros específicos. Los demás docentes se encuentran repartidos entre los intervalos de los 20 y 30 años, con un total de un 8% en los centros ordinarios y un 20% en los centros específicos, y entre los 41 y 50 años, un total de un 24% en los centros ordinarios y un 28% en los centros específicos.

En cuanto a lo que respecta a la experiencia laboral de los docentes, estos diferentes centros se asemejan mucho. El intervalo más demandado es el de 7 a 15 años, siendo un porcentaje del 56% en los centros ordinarios y un 48% entre los centros y asociaciones específicos. En ambos centros nos hemos encontrado con docentes interinos con escasos meses trabajados, sin alcanzar el año, un 4% en los centros ordinarios y con un porcentaje un poco más elevado en los centros específicos, un 16%. En cambio, docentes con más de 20 años de experiencia laboral solo hemos encontrado en centros ordinarios, siendo su porcentaje del 12%.

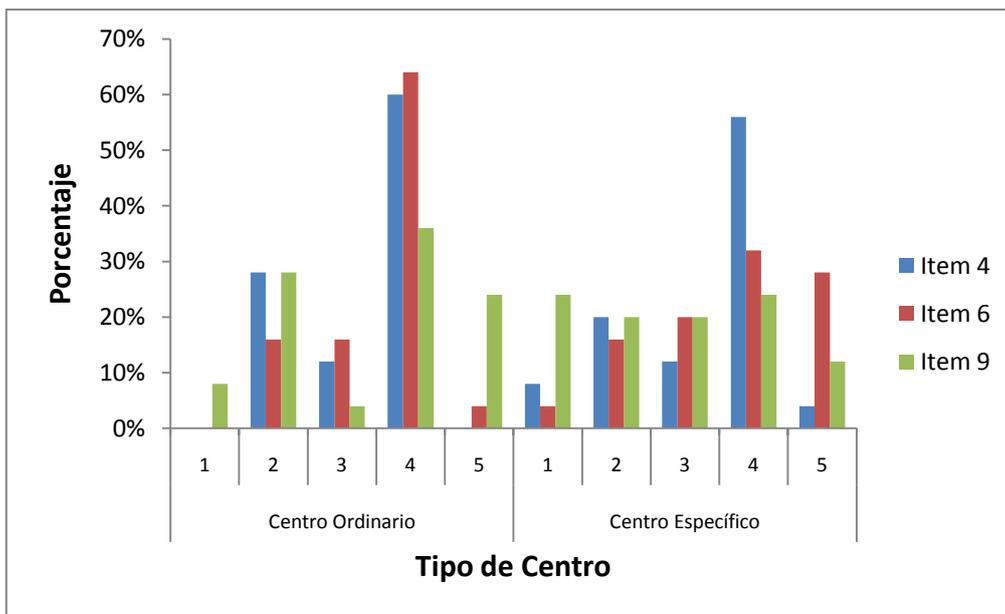
Por último, para terminar con el análisis de la primera parte de los cuestionarios, a la hora de plantearles a los diferentes docentes la pregunta si se han enfrentado en alguna ocasión a un aula de Educación Especial, se aprecia una gran diferencia. Vemos como un porcentaje muy escaso de docentes de centros ordinarios ha estado alguna vez al frente de un aula especial, específicamente un 12% de todos ellos, frente al 62% de los docentes de centros y asociaciones específicos.

A continuación, partiendo de los datos estudiados anteriores, nos centraremos en analizar los datos pertenecientes a la segunda parte del cuestionario, los 44 ítems correspondientes a los 11 bloques en los que se divide el cuestionario respondido por los docentes.

En primer lugar, en el gráfico 2 observamos como en cada uno de los ítems expuestos del bloque *Bases de la Inclusión*, los diferentes docentes han contestado que están de acuerdo con cada una de las cuestiones planteadas: en el ítem 4, *El alumnado con NEE se les podría atender mejor en clases especiales de educación especial*, los docentes de aulas ordinarias destacan con un 60% y los de aulas específicas con un 64%; en el ítem 6, *Las clases ordinarias ayudan a preparar a los alumnos/as con alguna deficiencia para vivir bien adaptados en su contexto*, un porcentaje de un 64%

de docentes de aulas ordinarias y un 32% de docentes de aulas específicas, contestaron que estaban de acuerdo; y en el último ítem, *El problema de integrar al alumnado especial en aulas ordinarias es que consume mucho tiempo y más atención por parte del profesor*, los porcentajes más demandados no han sido tan altos, un 36% de docentes de aulas ordinarias y un 24% de docentes de aulas específicas, pero de igual forma, ha sido el porcentaje mayor de la escala. Aunque muchos de los docentes exponen que todo dependería del tipo de problema y su grado, un 65% de los centros ordinarios y un 36% de los centros específicos piensan que la integración es una buena idea, pero que existen varias dificultades a la hora de adaptarse a las aulas, como el requerir más tiempo y más atención por parte del profesorado, ítems 7 y 8. Los demás ítems hacen alusión a la inclinación de cada uno de ellos hacia la inclusión, resultando ser el 95% todos partidarios de la inclusión.

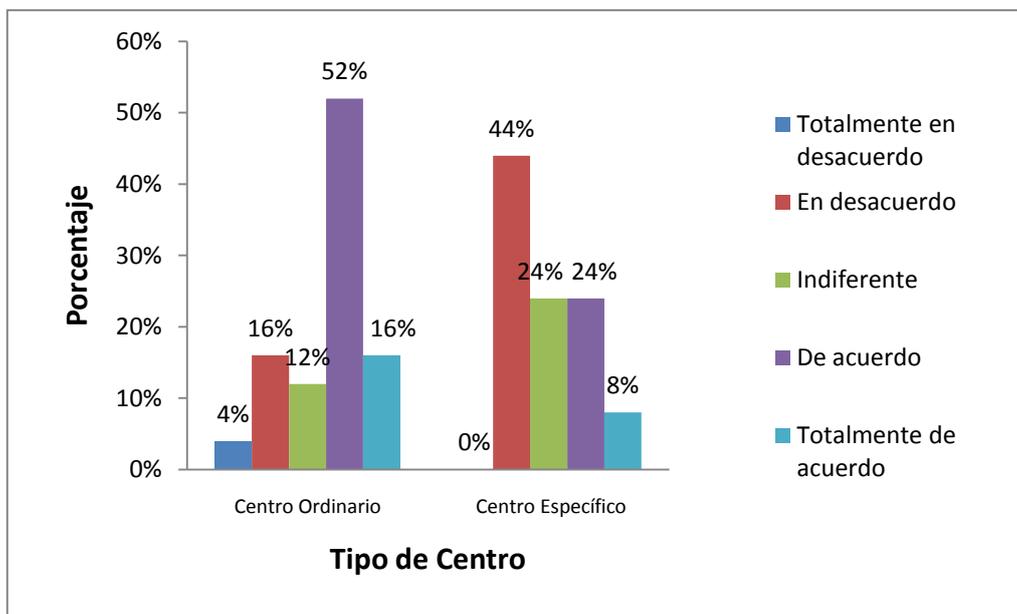
Gráfico 2. Bases de la Inclusión.



Los datos posteriores pertenecientes al bloque de *Papel del Profesorado*, el gráfico 3, nos afirman la diferencia entre los centros ordinarios y los centros específicos a la hora de colaborar las familias con el profesorado para una mejor atención del alumnado con necesidades educativas especiales, ítem 4. En los centros ordinarios los docentes están de acuerdo en un 52% que las familias de estos alumnos y alumnas se preocupan y mantienen una colaboración continua con los distintos profesores/as que tratan a sus hijos. En cambio, solo un 24% de los docentes de aulas específicas opinan de la misma manera. Un porcentaje mayor de estos últimos docentes, un 43%, opinan que muchas de

las familias de estos alumnos/as se desprecupan del rendimiento de sus hijos, de sus avances o de sus retrocesos dentro del centro. Por otro lado, el resto de ítems de este bloque nos ayuda a reflexionar sobre el papel de cada uno de estos docentes. El 100% de todos los docentes encuestados concuerdan en que una de sus grandes responsabilidades es la atención a estos alumnos, opinando conjuntamente que los profesores/as de centros ordinarios requieren de un entrenamiento intensivo para tratar a este tipo de alumnado y así afrontar con éxito su trabajo.

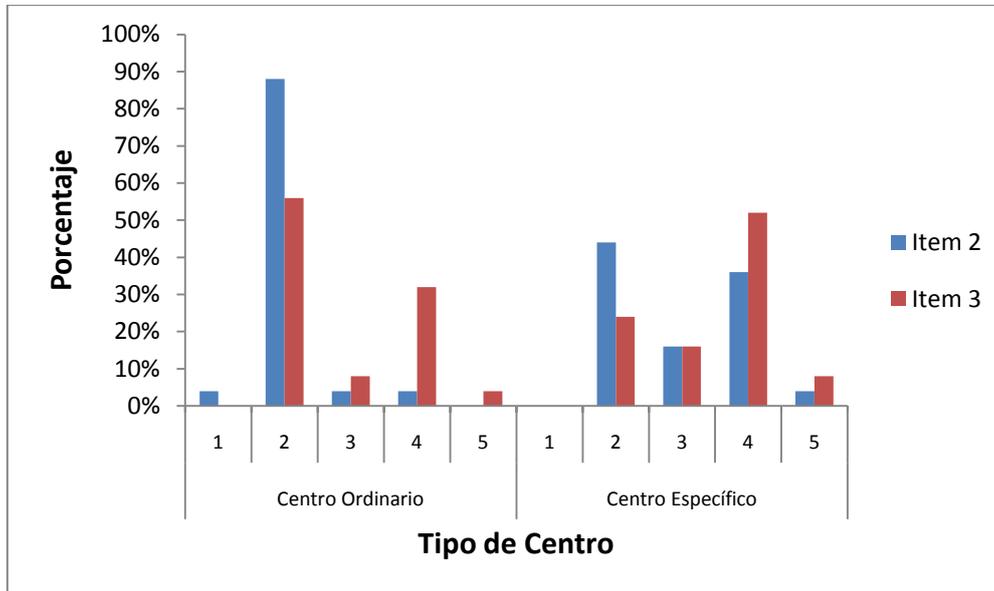
Gráfico 3. El Papel del Profesorado.



Si nos fijamos en el gráfico 4 veremos el desacuerdo entre ambos centros en el bloque de *Formación y Recursos*. Un 88% de los docentes de centros ordinarios abstienen que no poseen de los recursos materiales necesarios para tratar a este alumnado, es decir, materiales adaptados, medios audiovisuales... En cambio, solo un 44% de los centros y asociaciones específicas opinan de la misma manera, debido a que el 40% acuerdan que sí poseen muchos de los recursos que necesitan para responder a dichas necesidades de los diferentes alumnos. Por otro lado, en el ítem 3 también tenemos una clara diferencia, los docentes de centros ordinarios no se sienten lo suficientemente formados en el ámbito curricular para la atención de este alumnado, específicamente un 56% de todos ellos, y un 60% de los docentes de aulas específicas consideran tener un óptimo conocimiento en la selección y adaptación de objetivos, contenidos, metodología, etc. Mencionar que un porcentaje del 44% de los docentes de aulas ordinarias no conocen la legislación vigente referente a ANEAE, situación

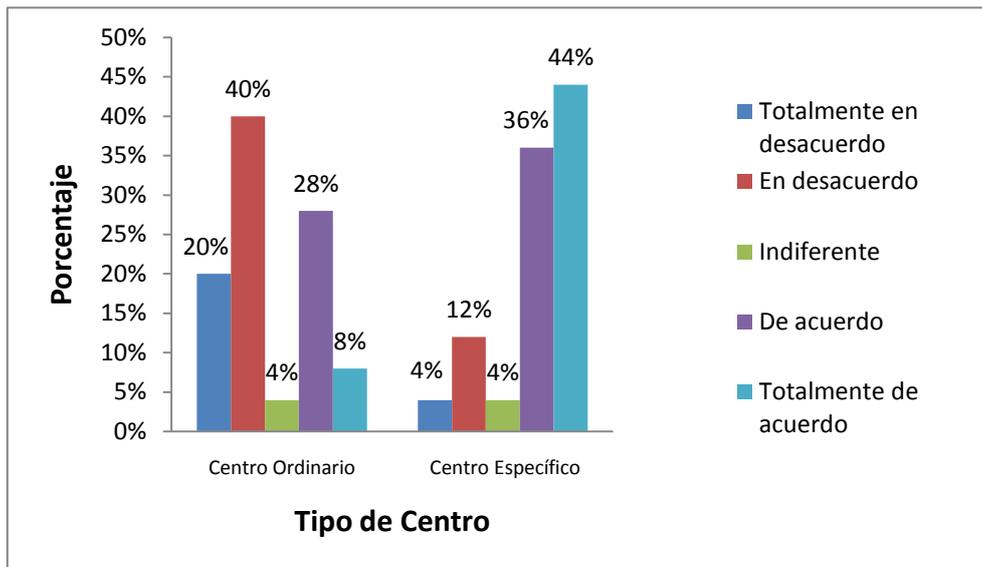
contraria la que ocurre con los docentes de centros y asociaciones específicas, siendo el porcentaje de que conocen la legislación el 76%. Posteriormente trataremos los tipos de formaciones recibidas de ambos docentes para responder a las afirmaciones obtenidas anteriormente.

Gráfico 4. Formación y Recursos.



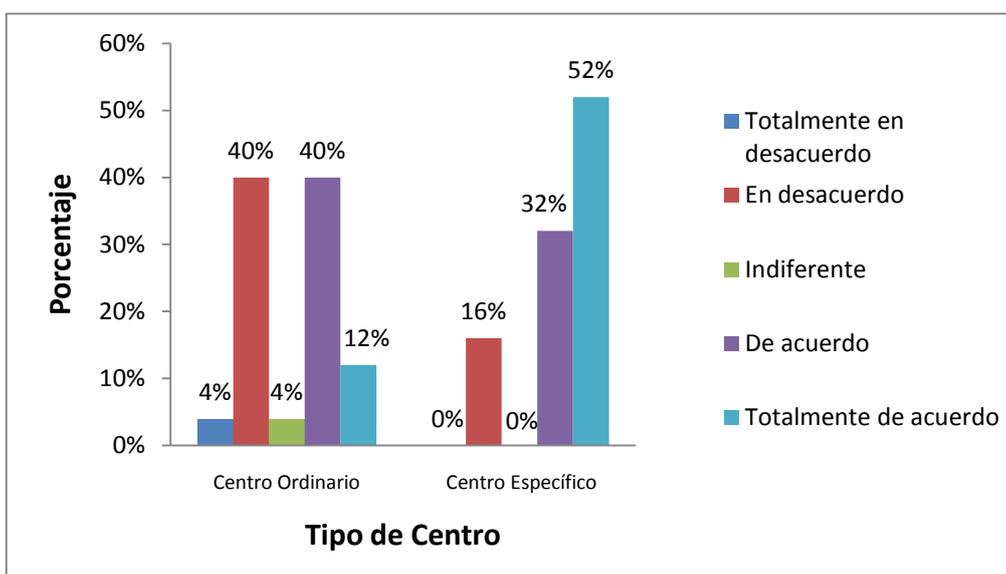
Como contemplamos en el gráfico 5 del bloque *Formación Inicial*, los docentes de aulas ordinarias al presentarles la cuestión de que en su formación inicial han recibido conocimientos específicos para atender al alumnado con NEE, responden con un 40% que no están de acuerdo y con un 28% que si están de acuerdo. Por otro lado, al presentarles la misma pregunta a los docentes de aulas específicas, un 36% del total están de acuerdo y un 44% totalmente de acuerdo. A los ítems 2 y 3: *He tenido la oportunidad de realizar algún tipo de prácticas relacionadas con la atención al alumnado con NEE; En mi formación inicial he recibido conocimientos para diferenciar las diferentes necesidades que pueda presentar el alumnado con NEE*, una media de los docentes de aulas específicas resaltan con un 76% a que sí han tenido la oportunidad o si han recibido este tipo de conocimientos específicos, en cambio los docentes de aulas ordinarias, por el contrario, respondieron con una media de un 60% que están en desacuerdo con esas afirmaciones que le presentamos. Todo esto se debe a la diferencia en la formación recibida y a su constancia de los dos tipos de docentes, aunque ambos se dediquen a la misma labor, los docentes de centros ordinarios, a diferencia de los docentes de centros específicos, apenas se les forma para trabajar con alumnos con NEE.

Gráfico 5. Formación Inicial del Profesorado.



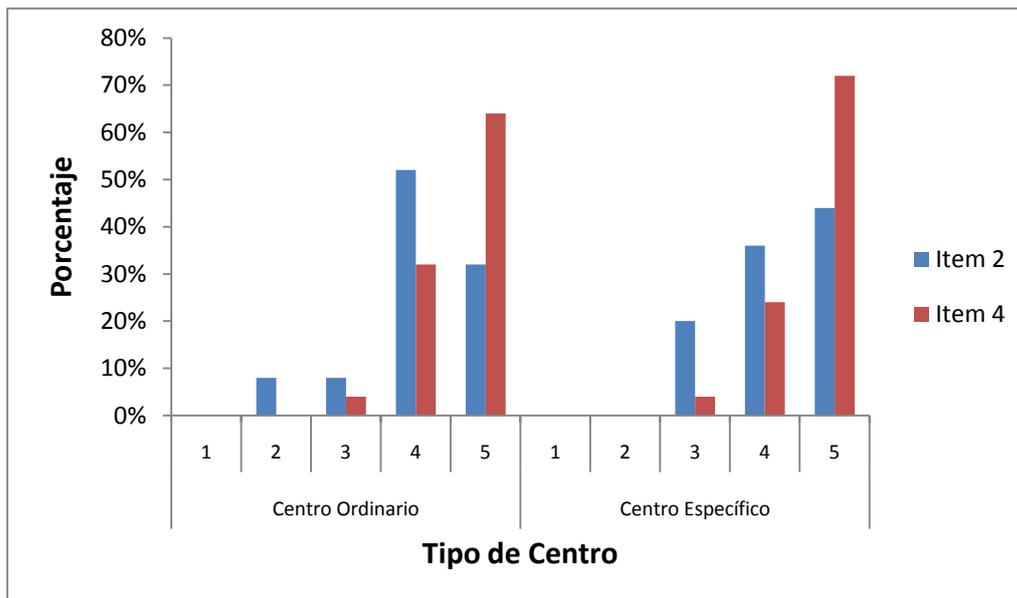
Los docentes de aulas ordinarias han respondido de la misma manera, con un 40%, tanto a que se encuentran de acuerdo como a que no se encuentran de acuerdo a la afirmación de que si han participado con frecuencia en actividades de formación a la atención a la diversidad, el ítem 1, y con un 52% los docentes de centros específicos han contestado a que están totalmente de acuerdo, debido a los cursos realizados, grupos de trabajo, proyectos, etc. El 88% de estos últimos docentes también han expuesto en el ítem 2 de este apartado, *Formación Permanente*, que estas actividades realizadas le han supuesto una mejora en el trabajo con este tipo de alumnos y alumnas. Lo podemos observar en el gráfico 6.

Gráfico 6. Formación Permanente del Profesorado.



Basándonos en el gráfico 7, correspondiente al bloque de *Actitudes*, con respecto al ítem 2, los docentes de centros ordinarios han contestado con un porcentaje del 52% que están de acuerdo a la afirmación de que la inclusión de los alumnos con NEE es enriquecedora para el resto de sus compañeros del aula, y los docentes de aulas específicas han contestado a la misma cuestión con un 36% y un 44% que están de acuerdo y totalmente de acuerdo, respectivamente. Al siguiente ítem de la gráfica, *Evito aquellas situaciones o prácticas que pongan en peligro la autoestima del alumnado con NEE*, un 64% de los docentes ordinarios ha contestado que están totalmente de acuerdo y un 72% de docentes de aulas específicas. Resaltar por último que el 100 por 100 de los docentes han contestado al ítem 1 que sí educan en sus clases el valor y el respeto de las diferencias individuales.

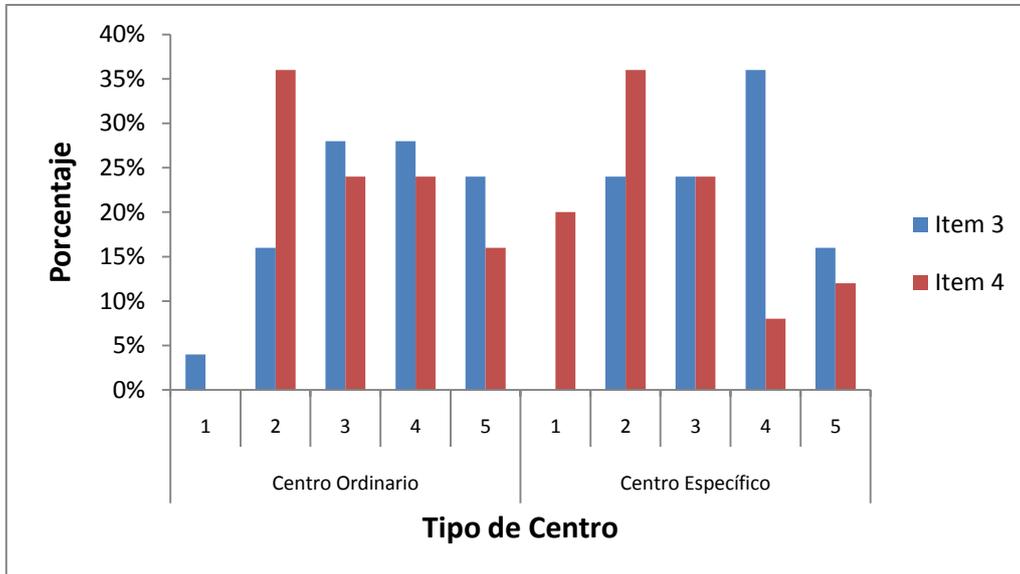
Gráfico 7. Actitudes del Profesorado.



En cuanto al bloque de *Apoyos Personales*, podemos observar en el gráfico 8 como los docentes de aulas ordinarias han contestado al ítem 3 con un 24% que están totalmente de acuerdo a la cuestión de que tienen la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico, y con un 28% tanto a que se encuentran de acuerdo como a que les he indiferente. En cambio los docentes de aulas específicas han contestado con un porcentaje del 36% que están de acuerdo con esa afirmación, y con un 16% a que están totalmente de acuerdo. Por otro lado, a ítem del que el profesorado de apoyo es mejor que trabaje con el alumno con necesidades educativas especiales fuera del aula ordinaria, ambos docentes expresan con el mayor porcentaje, 36%, que no están de

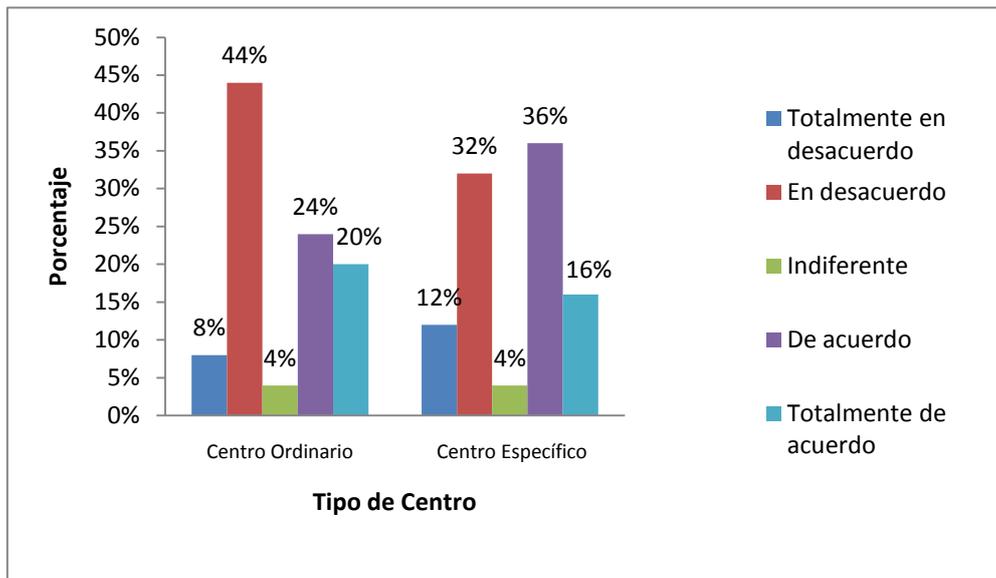
acuerdo. Destacar que el 90% del total de profesores/as opinan que para una adecuada atención a la diversidad es imprescindible la presencia de especialistas como PT, AL, ILSE, Cuidador, etc, ítem 1.

Gráfico 8. Apoyos Personales.



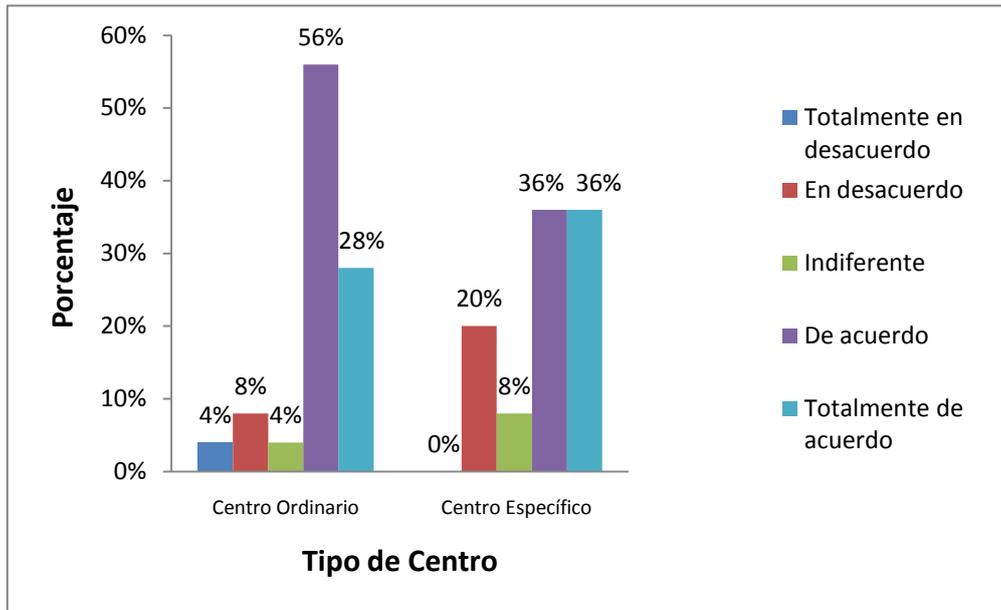
Un aspecto importante a tratar es la responsabilidad de las elaboraciones de las adaptaciones curriculares individuales (ACI). Ambos tipos de centros opinan de manera diferente, lo podemos observar en el gráfico 9. Los docentes de aulas ordinarias opinan con un 20% que es una responsabilidad del maestro/a del alumno elaborar dichas adaptaciones, y un 44% opinan que no es su labor, ítem 1, sino que se deben elaborar conjuntamente con los especialistas, ítem 3, siendo éste su porcentaje del 76%. En cambio, los docentes de centros y asociaciones específicas expresan con un porcentaje del 36% que se encuentran de acuerdo con la afirmación correspondiente al ítem 1, y con un 92% opinan con respecto al ítem 3 que las elaboraciones de las ACI deben realizarlas el maestro/a del aula junto a los especialistas.

Gráfico 9. Responsable de la ACI.



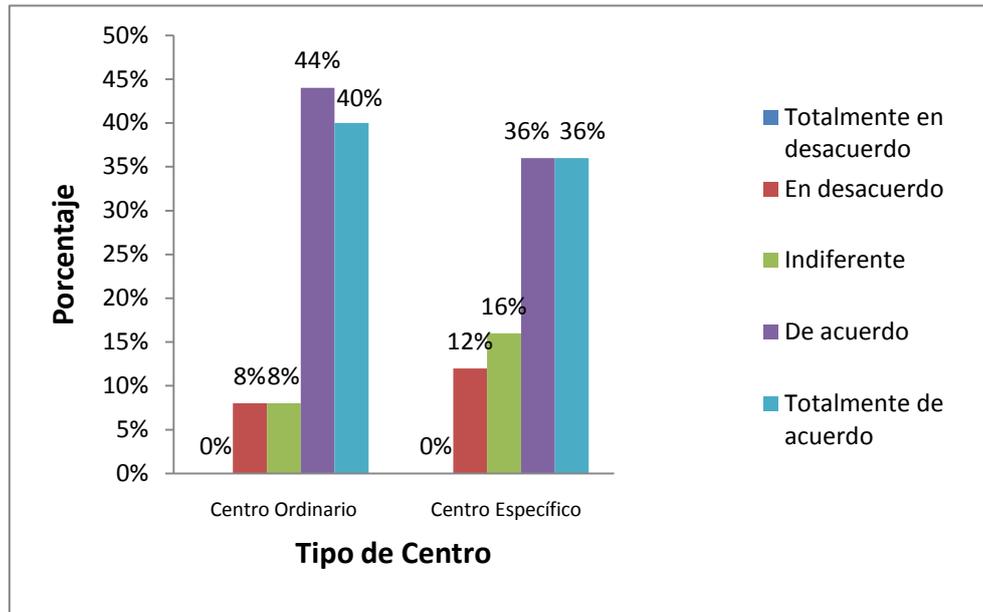
Analizando el bloque de *Estrategias de Organización y Manejo del Aula*, podemos señalar según las respuestas obtenidas en el gráfico 10, que un 56% de los docentes de aulas ordinarias se sienten de acuerdo con el ítem de que la conducta en clase de un alumno con NEE requiere más paciencia que la de un alumno normal, y a partes iguales, con un 36%, los docentes de aulas específicas se sienten de acuerdo y totalmente de acuerdo con dicha afirmación. Por otro lado, al ítem 2 de este bloque, *Enseño al grupo-clase como un todo*, tanto docentes de centros ordinarios como de asociación o centros específicos, han estado de acuerdo y totalmente de acuerdo en un 56% con este punto. Y para finalizar, un gran porcentaje de ambos centros se encuentran en desacuerdo o en total desacuerdo cuando se le presenta el ítem 4, *Cuando trabajo en mi aula y hay niños con NEE, evito hacer trabajos en grupo porque no sé cómo organizarlos*, un 68% de docentes de centros ordinarios y un 98% de docentes de aulas específicas, resultando no tener problemas a la hora de realizar actividades grupales dentro de clase.

Gráfico 10. Estrategias de Organización y Manejo del Aula.



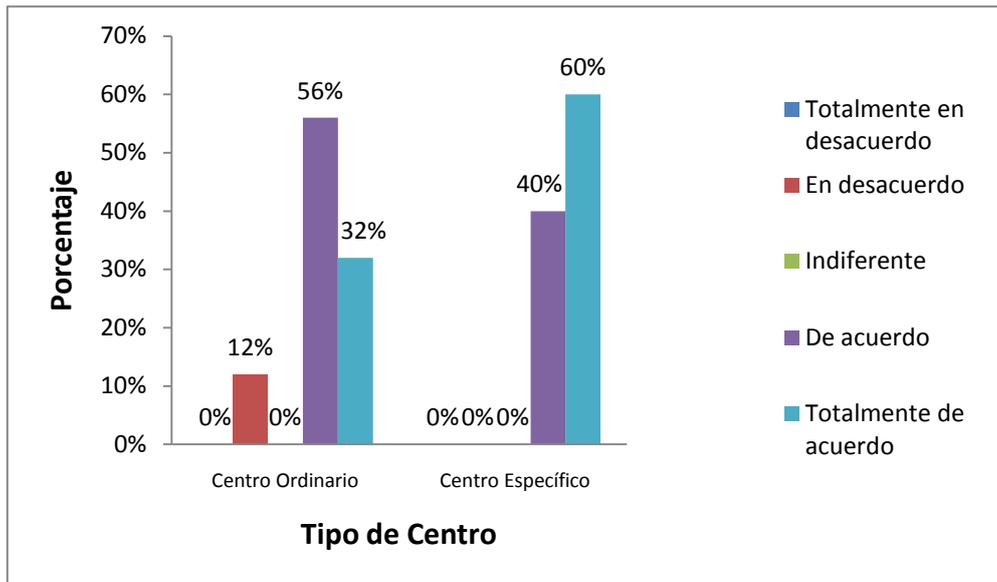
Así mismo, se pone de manifiesto en el bloque de *Metodología*, que tanto docentes de aulas ordinarias como docentes de aulas específicas, desarrollan recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos, ítem 3, con un total de un 84% de docentes de aulas ordinarias que están de acuerdo y totalmente de acuerdo, y un 36% de docentes de aulas específicas que están de acuerdo y otro 36% totalmente de acuerdo, podemos observarlo en el gráfico 11. El 100% de los docentes han expuesto que gradúan y diversifican las actividades de aprendizaje en función de las capacidades, ritmos, intereses..., de todo sus alumnos/as para conseguir un mismo objetivo, ítem 1, así como que a la hora de programar tienen en cuenta las necesidades de todos sus alumnos, ítem 2, por lo que proceden a cambios significativos en sus procedimientos llevados dentro de clase, ítem 4.

Gráfico 11. Metodología Empleada.



Para finalizar el análisis de *Las Actitudes y Prácticas del Profesorado ante el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales*, es necesario estudiar el tipo de evaluación llevada a cabo por ambos tipos de docentes. En el gráfico 12 podemos observar cómo cerca de la mayoría de los docentes están de acuerdo y totalmente de acuerdo cuando se les plantea que los criterios de evaluación los establecen individualmente en función de la capacidad del alumnado, un 56% y un 32% de los docentes de aulas ordinarias están de acuerdo y totalmente de acuerdo, respectivamente, y un 40% y un 60% de los docentes de aulas específicas se encuentran de acuerdo y totalmente de acuerdo con dicho punto. Por último, mencionar que un porcentaje de un 88% de todos los docentes han plasmado en los cuestionarios su acuerdo y total acuerdo en el proceso de evaluación inicial y evaluación continua llevadas dentro de sus aulas, ítems 1 y 2.

Gráfico 12. Evaluación.



A continuación, vamos a presentar los resultados de la entrevista *Actitudes del Profesorado ante el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales* realizada a la maestra María Asunción Vidal Alonso. Comenzaremos con una breve descripción de la docente y seguidamente expondremos los resultados más destacados de la entrevista.

Esta entrevista ha sido llevada a cabo el día 5 de Mayo de 2015 a la maestra de Educación Infantil María Asunción Vidal Alonso, de Jerez de los Caballeros, provincia de Badajoz. Maestra jubilada de 71 años y con una experiencia en la docencia de 40 años. Dejó la docencia hace 11 años y actualmente se dedica al cuidado de su hogar, su marido, sus hijos y sus tres nietos. Ha trabajado en muchos centros de Primaria, pero todos han sido colegios públicos. Tras obtener la titulación como maestra en la provincia de León y realizar las oposiciones, trabajó en Jerez de los Caballeros. En un primer momento entró en una pequeña aula dentro de la iglesia de Santa Catalina, posteriormente en la escuela taller del pueblo, y más tarde la destinaron al CEIP “Eloy Vela Corbacho” del Valle de Santa Ana, y por último trabajó en los dos colegios de Jerez, CEIP “Sotomayor y Terrazas” y el CEIP “El Rodeo”.

- Bases de la Inclusión.

1. ¿Es partidario/a de la Educación Inclusiva?

A tiempo parcial sí. Totalmente no, porque se necesita mucho apoyo, según la deficiencia que tenga el niño/a, unos necesitan más apoyo que otros. Yo tenía en mi clase un maestro de apoyo, que al principio no estaba siempre y cuando no estaba era un verdadero descontrol, atendías a ese alumno o atendías al resto de la clase.

2. Desde su punto de vista, ¿cuál es la dificultad para que la integración sea algo verdadero?

Depende de la deficiencia del niño/a y el tiempo que te puedan ayudar, sería ideal que hubiera, aunque es imposible, un especialista de apoyo fijo en clase, constante, para que de esta manera el niño permaneciera con los demás alumnos y siempre mejorará.

3. ¿Había maestros/as integradores en la o las escuelas donde trabajó?

Si había, pero muy pocos, uno, o como mucho dos, en todo el colegio.

4. ¿Cree que los alumnos/as con alguna deficiencia no sacan provecho de asistir a las aulas ordinarias?

Yo creo que si sacan provecho, pero trabajando con un apoyo específico constante para ellos. Aunque trabajando a tiempo parcial también le vendría bien convivir con compañeros similares en centros específicos, con niños y niñas que compartieran su deficiencia.

5. ¿Usted tuvo alumnos/as con alguna discapacidad en su clase? ¿Con que discapacidad? ¿En qué curso escolar?

Sí, tuve un alumno con necesidades educativas especiales en el colegio el CEIP “El Rodeo”, pero no recuerdo tener el diagnóstico de él. Antiguamente no realizaban informes a los alumnos que podían presentar alguna necesidad. No obstante, recuerdo con risas muy bien el escándalo y el espectáculo que me montaba en el aula, tenía un rincón para jugar a las construcciones y él se dedicaba a tirar todas las piezas, a rayar las fichas del resto de los compañeros, incluso a veces llegaba a rompérselas, es decir, tenía muchos problemas de conducta, además creo que también hiperactividad y problemas cognitivos. Cuando se encontraba con nosotros la maestra de apoyo, que venía dos veces por semana al colegio, un par de horas, el alumno se comportaba distinto, más relajado y calmado, pero cuando ésta se iba, era un perfecto descontrol el que tenía con

este alumno. A causa de todo esto, este alumno permaneció conmigo muy poco tiempo, unos cuantos meses, por no poder disfrutar de un maestro de apoyo fijo en clase y los recursos necesarios para poder cubrir las necesidades del alumno. Al poco tiempo fue destinado al CEE “Nuestra Señora de Aguasantas”, el centro específico del pueblo.

Este niño fue mi alumno en Infantil, en 4 o 5 años, no lo recuerdo bien, pero no en 3 años porque antes no se entraba al colegio con esa edad.

6. ¿Qué impacto produjo esto en el resto de los alumnos/as?

Como eran alumnos/as tan pequeños, el tener un compañero con características diferentes no les impactó tanto. Era un niño que cuando salía al recreo se movía tanto que el resto de alumnos/as lo aceptaban, debido a que los niños/as a esas edades son muy activos por lo general. En definitiva, era un niño que era acogido bien por el resto de sus compañeros/as.

- Papel del Profesorado.

1. En su opinión, ¿la integración de alumnos/as con NEE requiere de un entrenamiento intensivo del profesorado del aula ordinaria para afrontar con éxito su trabajo?

Yo creo que sí, es un elemento fundamental para poder ejercer como docente, ya que no sabes el tipo de alumnado que te puedes encontrar a lo largo de tu etapa profesional. Desde mi experiencia, yo recuerdo que con este alumno me encontré incapacitada para poder responder a todas sus necesidades, no tenía ni la formación ni los recursos suficientes. Pienso que se debía de formar a todos los maestros/as, no como una especialidad, pero sí tener unos conocimientos para hacer frente y atender a este tipo de alumnos/as durante el tiempo que dependieran de ellos.

2. ¿Existía colaboración continua entre el profesorado y las familias para atender las NEE del alumnado?

Yo con la madre de este alumno sí mantuve un contacto semanal durante la estancia que permaneció éste en el colegio. La madre se preocupaba bastante por su hijo, acudía mucho al colegio para preguntar si su hijo iba avanzando, si se portaba mal, si les había causado algún problema... No obstante, además de aceptar que su hijo tenía necesidades educativas especiales, también noté que no estaba formada para atender a todas las necesidades que requería su hijo, pero sí que tenía mucha voluntad.

- Formación y Recursos.

1. ¿Ha tenido la formación suficiente para enseñar a todo tipo de alumnado?

Yo creo que sí. Cuando llegué a Jerez no era maestra de Infantil, sino de Primaria, tenía la carrera terminada y obtuve en León el puesto 14 en las listas tras acabar las oposiciones, por eso yo creo que si he estado bien preparada. De hecho, he tenido alumnos/as que ahora tienen buenas carreras universitarias. Con respecto a Infantil, me costó un poco más adaptarme a niños/as tan pequeños, pero poco a poco la experiencia me ha ido ayudando a trabajar con ellos y la gran mayoría de mis años ejerciendo como docente han sido como maestra de Infantil.

En cuanto con los alumnos con necesidades educativas especiales, como bien he dicho anteriormente, no he tenido la oportunidad de formarme en este campo, pero creo que además de los estudios, la experiencia y el trabajo continuo con ellos es lo que más te enseña y te marca como profesional.

- Formación Inicial.

1. ¿Ha recibido en tu formación inicial conocimientos específicos para atender al alumnado con NEE?

No, te lo tenías que buscar por tu propia cuenta, extraer de tu imaginación. Para tratar a alumnos/as con necesidades educativas especiales, la verdad, no he tenido ninguna preparación.

- Formación Permanente.

1. ¿Ha participado en actividades de formación a la atención a la diversidad (cursos, grupos de trabajos, proyectos...)?

No, he realizado muchos cursos para mantener mi formación activa, cada año elegía los cursos que quería realizar, uno o dos, pero sobre necesidades educativas especiales no he realizado ninguno. Es posible que no me lo propusiera en aquel momento porque como solo tuve a ese alumno y tan poco tiempo, no me lo replanteé.

- Apoyos Personales.

1. ¿Ha recibido en su aula atención de los diversos especialistas (PT, AL, ILSE, Cuidador...) del centro?

Sí, una PT, pero muy poco tiempo. Además, se llevaron a ese alumno con necesidades educativas especiales del cual te estoy hablando al centro específico de “Nuestra Señora de Aguasantas” por no contar con el suficiente personal. Solo había una PT para los dos colegios, el CEIP “El Rodeo” y el CEIP “Sotomayor y Terrazas”. Recuerdo de la misma manera, que estos especialistas trataban más, dedicaban más tiempo, a los alumnos de cursos superiores que a los demás alumnos/as, pensarían que para esos alumnos/as esta ayuda era más necesaria que para los niños/as de una menor edad porque aun no se habían desarrollado del todo. Una compañera de trabajo, una maestra del primer ciclo de Primaria, tenía en su clase a una alumna sordomuda, y otra de mis compañeras, a una alumna ciega, que contaba además con una especialista de la ONCE que venía con muy poca frecuencia de la ciudad de Zafra a atender a esta alumna.

- Responsable de las Adaptaciones Curriculares Significativas.

1. ¿Quién realizaba las adaptaciones curriculares de los alumnos con NEE?

El tutor o tutora de cada alumno/a. Recuerdo que a la alumna de deficiencia visual a cargo de mi compañera, se las realizaba la especialista de la ONCE, procuraba darle todo el material necesario y explicarle a la tutora de la alumna la manera en la que debía trabajar con ella.

➤ ¿Hay algo de su experiencia personal o profesional que sea significativo y quiera destacar?

La satisfacción personal con la que te quedas al encontrarte con un alumnado tan diverso, alumnos y alumnas tan diferentes entre unos y otros, y a la vez tan semejantes, el cariño que te demuestran día a día... El haber tenido el privilegio de haber aprendido, de haber enseñado y haber podido ser la primera en encaminar sus vidas, me hace sentirme conmigo misma muy feliz, orgullosa de mi trabajo. Es una carrera muy bonita

y muy buena, yo estudié lo que me gustaba, y en estos largos 40 años ejerciendo de maestra he podido observar que no tomé el camino equivocado.

7.7. Discusión de Datos.

Tras este estudio, las actitudes hacia la integración del profesorado ante el alumnado que presentan alguna necesidad educativa especial, parece no cambiar excesivamente, ya sean docentes de centros ordinarios o bien docentes de centros específicos o algún tipo de asociación que trabaje con este tipo de alumnado. Debemos mencionar que únicamente se aprecia una actitud algo más negativa en los maestros/as de educación ordinaria en aspectos relacionados con la formación, tanto inicial como permanente, los recursos materiales disponibles, el papel del profesorado, o en el momento de decidir quién es el responsable de elaborar las adaptaciones curriculares significativas, entre otras. En estos anteriores aspectos nombrados hemos encontrado ciertas diferencias, pero no han sido especialmente grandes.

A partir de los objetivos planteados en este estudio, de los resultados obtenidos de los cuestionarios y la entrevista realizada, y la discusión de los mismos, vamos a plantear a continuación una serie de conclusiones generales, las cuales hemos extraídos del análisis realizado.

En un primer lugar, a lo que se refiere al papel del profesorado hay una cierta disputa. Los docentes de aulas ordinarias exponen que hoy en día si existe una colaboración continua entre el profesorado y la familia del alumno/a con NEE. En cambio, los docentes de aulas específicas nos muestran que las madres y los padres de este alumnado se desentienden de sus hijos en los centros. Es muy importante la colaboración de la familia con los distintos maestros/as que atienden la educación de sus hijos, y mucho más importante es cuando se trata de alumnos/as con este tipo de necesidades.

En relación con la formación del profesorado, el profesorado de aulas ordinarias no cuenta con la suficiente formación para trabajar y cubrir las necesidades educativas especiales del alumnado, recayendo gran parte de culpa en la formación inicial recibida en la carrera, así como la inexistencia o pocas prácticas relacionadas con la atención a este tipo de alumnado. Por lo que respecta a la formación permanente, es importante que

los maestros/as se mantengan constantemente actualizados con respecto a la atención a la diversidad, con diversos cursos, grupos de trabajo, etc, donde la gran mayoría de los docentes de centros ordinarios no participan. La formación inicial y permanente es un requisito necesario para que se produzca en las escuelas un cambio hacia la integración.

La falta de recursos y de apoyos es otra cuestión a tratar. Los docentes de aulas ordinarias expresan que no cuentan con el material suficiente para cubrir y dar respuestas a cada una de las necesidades de los alumnos/as, como de igual manera, verifican que no tienen el suficiente conocimiento en el ámbito curricular, es decir, a la hora de adaptar objetivos, contenidos, criterios de evaluación, actividades, etc.

Otra cuestión a tratar es el sujeto encargado de las elaboraciones de las adaptaciones curriculares significativas (ACI). Tanto los docentes de aulas ordinarias como de aulas específicas, manifiestan que la responsabilidad de las ACI recae conjuntamente en el maestro/a del aula con los distintos especialistas que tratan al alumno/a.

En general, las actitudes de los distintos maestros y maestras hacia los alumnos/as con necesidades educativas especiales son positivas. Estos docentes se encuentran de acuerdo con la inclusión, exponiendo que tiene más ventajas que inconvenientes, ya que la consideran un requisito para trabajar en las clases, a parte de los contenidos conceptuales y procedimentales, la educación en valores. Además piensan, dependiendo del grado de discapacidad, que todo alumnado con NEE se les podría atender mejor en las clases ordinarias, a pesar de que requieran mucho más tiempo y más atención por parte de ellos.

No obstante, la entrevista nos deja extraer la conclusión de que muchas de las actitudes de los docentes que no resultan ser beneficiosas para llegar a la verdadera inclusión del alumnado con NEE, en muchas ocasiones se deben a la falta de actitudes positivas y a la carencia de formación sobre el alumnado con NEE. Todo esto se ve reflejado en todo lo que nos ha detallado la maestra que vivió durante el régimen franquista: pocas actitudes positivas hacia la inclusión, nula formación en lo que respecta a la atención a la diversidad, escasos recursos materiales para dar respuestas a las necesidades de los alumnos/as, insuficiente formación en el ámbito curricular (adaptaciones curriculares), ayuda insuficiente de los especialistas de AL o PT, así como el desentendimiento del equipo psicopedagógico, el desconocimiento de la legislación vigente referente al alumnado con NEAE, etcétera.

Observamos tras este estudio, que es posible mejorar las actitudes del profesorado respecto al alumnado con necesidades educativas especiales con esfuerzo y trabajo.

8. CONCLUSIÓN.

A modo de conclusión, la escuela es una parte muy pequeña de la sociedad, una sociedad que no es igualitaria y poco cohesionada. Debemos implantar el cambio definitivo en los centros educativos, y además debemos organizar las escuelas de otra manera, modificar el agrupamiento del alumnado, programar la acción educativa desde diversas perspectivas, reorganizar los contenidos, adecuar los sistemas de evaluación, acoger a todo ratio étnico, etc.

La diversidad impulsa un cambio en el papel del profesorado en el ambiente escolar, lo que requiere de nuevas medidas en la formación de los profesionales de la educación, dirigiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje con aplicaciones alternativas y diferentes.

La educación inclusiva es uno de los mayores retos de la comunidad educativa, requiriendo para ello una toma de decisiones políticas y sociales, las cuales modifiquen los enfoques, las estructuras, las estrategias, así como los contenidos. Es muy difícil conseguir la inclusión total, porque siempre va a existir la predisposición por excluir a lo diferente. Si queremos una educación de calidad, debemos ver la inclusión como un objetivo al que alcanzar.

Según nuestro estudio realizado sobre las actitudes del profesorado ante los alumnos con necesidades educativas especiales, podemos verificar lo que Hopkins y Stern (1996) plantean acerca de lo que debe necesitar el profesorado para hacer posible esta educación inclusiva: compromiso, afecto, conocimiento en el ámbito curricular, múltiples modelos de enseñanza, reflexión en la práctica, y trabajo en equipo. En definitiva, se trata de formar al profesorado para que trabaje de manera colaborativa para una mejora de los centros educativos, para que aumenten la participación y el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas.

En general, los docentes en sus prácticas pedagógicas demuestran tener tanto actitudes positivas como negativas. La manera de relacionarse algunos de los docentes con los alumnos con NEE en sus aulas, dan cuenta de las actitudes negativas y la

indiferencia frente a estos alumnos/as, es decir, no interactúan con ellos, no existe contacto ocular, acercamiento físico, no hay interés o preocupación hacia estos niños/as, bien sea para supervisar el trabajo realizado por el alumno/a u ofrecer apoyos de acuerdo a sus características y necesidades educativas, impidiendo así el aprendizaje de contenidos curriculares. En cambio, también existen docentes que interactúan con su alumnado, bien sea a través del contacto visual, con sonrisas, o mediante refuerzo positivo, muchos aspectos que inciden de manera positiva en el interés del alumno/a por interesarse y participar en las clases.

En definitiva, con todo lo señalado hasta aquí, toda persona dedicada a esta labor, debe dar una buena respuesta hacia las necesidades educativas especiales del alumnado, y todo esto se va a ver reflejado con nuestras actitudes, la formación y los apoyos personalizados.

En mi opinión, más allá de los planteamientos pedagógicos, actualmente la educación inclusiva se cultiva mediante la aceptación del otro, el respeto de las diferencias y su disfrute, la solidaridad... Hasta aquí hemos puesto de manifiesto que existen actitudes sociales y condiciones organizativas que impulsa de manera negativa el desarrollo de la integración escolar. Con el argumento de lo complicado que puede llegar ser la tarea, o la ausencia o escasas ayudas, hemos podido ver que muchos profesores y profesoras no cumplen con las funciones y tareas que la normativa establece para educar bajo las condiciones de igualdad a los diferentes alumnos/as con necesidades educativas especiales (NEE). Con una mejora en la condición laboral, un aumento de ayudas tanto técnicas como personales y unos cambios estructurales oportunos, los docentes podrán dar una mejor respuesta a esas necesidades residentes en sus aulas. De nuestra actitud, de todos aquellos que creemos en la igualdad, dependerá de ver esta labor como una derrota o como un paso más próximo de ver una educación para todos de calidad y sin ningún tipo de exclusiones.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aleman, I. y Villuendas, M.D. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Revista Convergencia*, 11(34), 183-215.
- Álvarez, M., Catro, P., Campo-Mon, M.A. y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los Maestros ante las Necesidades Educativas Específicas. *Revista Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Arnaiz, P. (1996). Las Escuelas son para Todos. *Revista Siglo Cero*, 2, 25-34.
- Arnaiz, P., Castejón, J.L., Garrido, C.F. y Rojo, A. (2001). Evaluación del Proyecto Unesco en la Región de Murcia: Necesidades Educativas Especiales en el Aula. *Revista de Educación*, 3, 65-80.
- Barrueco, A. (1991). Integración en la Escuela-Integración Escolar. En Ortiz, M.C. (Ed.), *Temas Actuales de Educación Especial* (13-21). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: Ping Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://www.pangea.org/acpeap/doc%20pdf/index.pdf>
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index para la Inclusión. Desarrollo del Juego, el Aprendizaje y la Participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.
- Chiner, E. (2011). *Las Percepciones y actitudes del profesorado hacia la Inclusión del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales como Indicadores del uso de Prácticas Educativas Inclusivas en el Aula*. (Tesis Inédita de Doctorado). Universidad de Alicante, Alicante.
- Damm, X. (2009). Representaciones y Actitudes del Profesorado frente a la Integración de niños/as con Necesidades Educativas Especiales al Aula Común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1).
- Doménech, V., Esbrí, J.V., González, H.A. y Miret, L. (2003). Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales derivadas de Discapacidad. *Revista Fòrum de Recerca*, 9. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10234/79626>
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva: Un Proceso de Desarrollo Profesional y de Mejora de los Centros para Atender la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.

Actitudes del Profesorado ante el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
Virginia Adame Sirgado

- Echeita, G. (1998). La Integración Escolar de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales entre La Realidad y el Deseo. *Revista Contextos Educativos*, 1, 237-249.
- Esteve, F.M., Ruiz, O., Tena, S. y Úbeda, I. (2005). La Escuela Inclusiva. *Revista Fòrum de Recerca*, 11. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10234/78752>
- FEAPS. (2008). Guía REINE. Reflexión Ética sobre la Inclusión. Recuperado de http://www.feaps.org/manualesbb_pp/educacion.pdf
- García, C. (1991). La Formación del Profesorado para la Enseñanza de los Niños con Déficit de Visión en Inglaterra. En Ortiz, M.C, (Ed.), *Temas Actuales de Educación Especial* (281-297). Sevilla: Ediciones Universidad de Sevilla.
- García, C. (1998). Profesionales de la Educación Especial. En Mayor, J, (Ed.), *Manual de Educación Especial* (161-178). Sevilla: Anaya, S.A.
- García, E. (1998). Normalización e Integración. En Mayor, J, (Ed.), *Manual de Educación Especial* (57-78). Madrid: Anaya, S.A.
- González-Sánchez, M.E., Cardona, M.C., Gómez-Canet, P. F. y Vallés, A. (2001). *Un Instrumento para Valorar las Creencias y Percepciones del Profesorado hacia la Inclusión*. Alicante: Comunicación presentada en el I Congreso Nacional de Atención a la Diversidad.
- Guerrero, J.F. (1991). La Educación de los Menores Inadaptados. En Ortiz, M.C, (Ed.), *Temas Actuales de Educación Especial* (187-195). Málaga: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Horcas, J.M. (2008). La Escuela Inclusiva. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/02/jmhv7.htm>
- León, M.J. y Arjona, Y. (2011). Pasos hacia la Inclusión Escolar en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Innovación Educativa*, 21, 201-221.
- Lledó, A. y Arnaiz, P. (2010). Evaluación de las Practicas Educativas del Profesorado de los Centros Escolares: Indicadores de Mejora desde la Educación Inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art6.pdf>
- López, A.L., Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Moratalla, S. y Sandoval, M. (2002). Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%202003.ppd

Actitudes del Profesorado ante el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
Virginia Adame Sirgado

- López, M. y Guerrero, J.F. (Coords.) (1990). *Caminando hacia el siglo XXI; La integración escolar*. Málaga: Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- Orcasitas, J.R. (1991). El Cambio de Actitudes. En Ortiz, M.C, (Ed.), *Temas Actuales de Educación Especial* (317-323). País Vasco: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rigo, E. (1991). El Profesorado y la Investigación Universitaria en Educación Especial en las Secciones de Ciencias de la Educación. En Ortiz, M.C, (Ed.), *Temas Actuales de Educación Especial* (325-333). Islas Baleares: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz, M.L. (2001). Actitudes hacia la Atención a la Diversidad en la Formación Inicial del Profesorado. *RINACE. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2).
- Sandoval, M. (2008). La Colaboración y la Formación del Profesorado como Factores Fundamentales para Promover una Educación sin Exclusiones. *Revista Contextos Educativos*, 11, 149-159.
- Sarto, P. (1991). La Intervención en la Inadaptación. En Ortiz, M.C, (Ed.), *Temas Actuales de Educación Especial* (217-229). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Martín, P. (1998). El Aula Especial e Integrada. En Mayor, J, (Ed.), *Manual de Educación Especial* (144-160). Oviedo: Anaya, S.A.
- Martínez, R., De Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). Una Aproximación a la Educación Inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Mayor, J. (1988). Educación Especial. En Mayor, J, (Ed.), *Manual de Educación Especial* (7-34). Madrid: Anaya, S.A.
- Monereo, C. (1998). Sistemas y Modelos de Educación Especial. En Mayor, J, (Ed.), *Manual de Educación Especial* (35-56). Barcelona: Anaya, S.A.
- Muntaner, J. J. (1999). Bases para la Formación del Profesorado en la Escuela Abierta a la Diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 125-141.
- Verdugo, M.A. et al. (Dir.) (1994). *Actitudes Hacia las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Zabalza, M.A. y Cid, A. (2004): Integración Escolar. Aspectos Organizativos para la Atención a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en la Comunidad Autónoma de Galicia vistos por los directores de Centros Escolares. *Revista Enseñanza*, 22, 237-261.

10. ANEXOS.

10.1. Anexo 1.

Cuestionario

Actitudes y Prácticas del Profesorado ante el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

Este cuestionario trata de conocer las opiniones que tiene el profesorado acerca de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), tanto en las aulas ordinarias como en las aulas de un centro específico, así como las estrategias que emplean para responder a las necesidades de los alumnos. Su colaboración es importante para conocer cómo se está desarrollando la inclusión en los centros educativos. Por eso le pido que responda a las preguntas que aparecen a continuación con la mayor sinceridad posible. Muchas gracias por su colaboración.

Este cuestionario ha sido diseñado a partir de otros cuestionarios elaborados por: Booth y Ainscow (2000); Booth y Ainscow (2002); Booth, Ainscow y Kingston (2006); FEAPS (2008); González-Sánchez, Cardona y Gómez-Canet (2000); Verdugo (1994).

Centro:

Localidad:

Edad:

Género:

Materia que imparte:

Curso/s en que imparte docencia:

Años de experiencia docente:

¿Ha estado al frente de algún aula de Educación Especial?:

¿Tiempo?:

Deficiencias con las que ha trabajado:

Problemas que le preocupan:

*Marque con una X el cuadro que mejor describa su conformidad o no con cada uno de los siguientes enunciados.
No existen mejores respuestas, las correctas son las que se responden honestamente.*

Bases de la Inclusión	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Soy partidario de la Educación Inclusiva.					
2. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.					
3. Las diferencias son utilizadas como una riqueza para la enseñanza y el aprendizaje.					
4. El alumnado con NEE se les podría atender mejor en clases especiales de educación especial.					
5. Todos los alumnos/as, incluso aquellos con discapacidades severas, pueden aprender en un entorno normalizado.					
6. Las clases ordinarias ayudan a preparar a los alumnos/as deficientes para vivir bien adaptados en su contexto.					

Actitudes del Profesorado ante el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
Virginia Adame Sirgado

7. En teoría, la integración parece una buena idea, pero en la práctica existen varias dificultades para adaptarse a las aulas.					
8. La educación de niños/as especiales en aulas ordinarias no es lo mejor, ni para ellos, ni para el resto de sus compañeros/as.					
9. El problema de integrar al alumnado especial en aulas ordinarias es que consume mucho tiempo y más atención por parte del profesor.					
10. Los alumnos/as con alguna deficiencia no sacan provecho de asistir a las aulas ordinarias.					
Papel del Profesorado	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. La atención del alumnado con NEE en el aula es una de mis responsabilidades a desarrollar como docente.					
2. La integración de niños/as con NEE requiere de un entrenamiento intensivo del profesorado del aula ordinaria para afrontar con éxito su trabajo.					
3. El profesorado de clases ordinarias posee la experiencia suficiente para trabajar con alumnos/as con NEE.					
4. Actualmente, existe una colaboración continua entre el profesorado y las familias para atender las NEE del alumnado.					
Formación y Recursos	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Tengo la formación suficiente para enseñar a todo tipo de alumnos/as.					
2. Tengo suficientes recursos materiales (adaptados, medios audiovisuales...) para responder a las necesidades del alumnado.					
3. Tengo suficiente formación en el ámbito curricular (selección y adaptación de objetivos, contenidos, actividades...) para la atención al alumnado con NEE.					
4. Conozco la legislación vigente relativa al alumnado con NEAE.					
Formación Inicial	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. En mi formación inicial he recibido conocimientos específicos para atender al alumnado con NEE.					
2. He tenido la oportunidad de realizar algún tipo de prácticas relacionadas con la atención al alumnado con NEE.					
3. En mi formación inicial he recibido conocimientos para identificar las diferentes necesidades educativas de aprendizaje que presenta el alumnado con NEE.					
Formación Permanente	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Participo con frecuencia en actividades de formación a la atención a la diversidad (cursos, grupos de trabajo, proyectos...).					

Actitudes del Profesorado ante el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
Virginia Adame Sirgado

2. Las actividades que he realizado en relación a la atención a la diversidad, han supuesto una mejora en el trabajo con el alumnado con NEE.					
Actitudes	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. En clase educo el valor y el respeto de las diferencias individuales.					
2. La inclusión de los alumnos/as con NEE en mi aula es enriquecedora para sus compañeros.					
3. Valoro y apoyo de la misma manera al alumno/a que presenta NEE como a los que no.					
4. Evito aquellas situaciones o prácticas que pongan en peligro la autoestima del alumnado con NEE.					
5. Evito comentarios del alumnado con NEE delante de sus compañeros/as u otros profesionales.					
Apoyos Personales	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes (PT, AL, ILSE, Cuidador...), además del profesor-tutor.					
2. Tengo la ayuda suficiente de los maestros de PT y AL del Centro.					
3. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.					
4. El profesorado de apoyo es mejor que trabaje con el alumno/a con NEE fuera del aula ordinaria.					
Responsable de la ACI	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Las adaptaciones en el currículo del alumnado con NEE es una responsabilidad del profesor/a del aula.					
2. Las adaptaciones curriculares las realiza el profesorado de apoyo.					
3. Elaboro las adaptaciones curriculares individualizadas del alumnado con NEE conjuntamente con los profesionales de apoyo.					
Estrategias de Organización y Manejo del aula	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Enseño al grupo-clase como un todo.					
2. Facilito al alumnado con NEE el apoyo de sus compañeros/as para garantizar sus posibilidades de aprendizaje y participación.					
3. La conducta en clase de un alumno/a con NEE requiere más paciencia por parte del profesorado que la de un alumno/a normal.					
4. Cuando trabajo en mi aula y hay niños/as con NEE, evito hacer trabajos en grupos porque no sé cómo organizarlos.					

Actitudes del Profesorado ante el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
Virginia Adame Sirgado

Metodología	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Gradúo y diversifico las actividades de aprendizaje en función de las capacidades, intereses, ritmos y posibilidades de ejecución de todo mi alumnado para conseguir un mismo contenido.					
2. A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos/as con NEE.					
3. Desarrollo recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos/as.					
4. La integración de niños/as con NEE requiere cambios significativos en los procedimientos que utiliza el docente en sus clases.					
Evaluación	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Hago una evaluación inicial de todo el alumnado antes de un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje.					
2. Llevo a cabo un proceso de evaluación continua que me permite valorar y modificar la acción educativa.					
3. Los criterios de evaluación los establezco individualmente en función de las capacidades de cada alumno/a.					

10.2. Anexo 2.

ENTREVISTA

Actitudes del Profesorado ante el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Datos Personales del Entrevistado
<i>Sexo:</i>
<i>Edad:</i>
<i>Localidad:</i>
<i>Área:</i>
<i>Antigüedad en la docencia:</i>
<i>Tipo de colegio:</i>
<i>Fecha de Entrevista:</i>

- Bases de la Inclusión.

1. ¿Es partidario/a de la Educación Inclusiva?
2. Desde su punto de vista, ¿cuál es la dificultad para que la integración sea algo verdadero?
3. ¿Había maestros/as integradores en la o las escuelas donde trabajó?
4. ¿Se trabajaba de alguna manera en clase la diversidad?
5. ¿Cree que los alumnos/as con alguna deficiencia no sacan provecho de asistir a las aulas ordinarias?
6. ¿Usted tuvo alumnos/as con capacidades diferentes en su clase?
7. ¿Qué alumnos/as le tocó integrar, con que discapacidad? ¿En qué curso escolar?
8. ¿Qué impacto produjo esto en el resto de los alumnos/as?

- Papel del Profesorado.

1. En su opinión, ¿la integración de alumnos/as con NEE requiere de un entrenamiento intensivo del profesorado del aula ordinaria para afrontar con éxito su trabajo?
2. ¿Existía colaboración continua entre el profesorado y las familias para atender las NEE del alumnado?

- Formación y Recursos.

1. ¿Ha tenido la formación suficiente para enseñar a todo tipo de alumnado?
2. ¿Ha tenido los suficientes recursos materiales (adaptados, medios audiovisuales...) para responder a las necesidades de los alumnos/as? ¿Qué recursos le hubiesen hecho falta?

- Formación Inicial.

1. ¿Ha recibido en tu formación inicial conocimientos específicos para atender al alumnado con NEE?
2. ¿Ha tenido la oportunidad de realizar algún tipo de prácticas relacionadas con la atención al alumnado con NEE?

- Formación Permanente.

1. ¿Ha participado en actividades de formación a la atención a la diversidad (cursos, grupos de trabajos, proyectos...)?

- Apoyos Personales.

1. ¿Ha recibido en su aula atención de los diversos especialistas (PT, AL, ILSE, Cuidador...) del centro?

- Responsable de las Adaptaciones Curriculares Significativas.

1. ¿Ha realizado alguna adaptación curricular significativa?
2. ¿Quién realizaba las adaptaciones curriculares de los alumnos con NEE?

- ¿Hay algo de su experiencia personal o profesional que sea significativo y quiera destacar?