

Universidad de Huelva

Departamento de Didácticas Integradas



Percepción y necesidades de formación sobre la inclusión educativa en Educación Primaria : Educación Física y otras áreas

Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:

Jorge Rojo Ramos

Fecha de lectura: 23 de febrero de 2023

Bajo la dirección de los doctores:

Jesús Manuel Sáez Padilla

Sabina Barrios Fernández

José Carmelo Adsuar Sala

Huelva, 2023



Universidad de Huelva

Departamento de Didácticas Integradas



Percepción y Necesidades de Formación sobre la Inclusión Educativa en Educación Primaria: Educación Física y otras Áreas.

Memoria para optar al grado de Doctor presentada por:

Jorge Rojo Ramos

Bajo la dirección de los doctores:

Jesús Manuel Sáez Padilla

Sabina Barrios Fernández

José Carmelo Adsuar Sala

Huelva, 2022





Departamento de Didácticas Integradas

**Programa de Doctorado en Investigación en la Enseñanza y el
Aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas y de la
Actividad Física y Deportiva**

Línea de investigación: ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

PERCEPCIÓN Y NECESIDADES DE FORMACIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: EDUCACIÓN FÍSICA Y OTRAS ÁREAS

Jorge Rojo Ramos

Tesis Doctoral dirigida por: Dr. Jesús Manuel Sáez Padilla, Dra. Sabina Barrios Fernández y Dr. José Carmelo Adsuar Sala

2022



Departamento de Didácticas Integradas
Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte
Programa de Doctorado en Investigación en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias
Experimentales, Sociales, Matemáticas y de la Actividad Física y Deportiva (IEACAD)

Centro de Investigación COIDESO

Universidad de Huelva

D. Jesús Sáez Padilla, D^a. Sabina Barrios Fernández y José Carmelo Adsuar Sala, profesores de la Universidad de Huelva y de la Universidad de Extremadura, respectivamente, así como, del programa de doctorado IEACAD de la Universidad de Huelva.

DECLARAN:

Que la Tesis Doctoral "**Percepción y Necesidades de Formación sobre la Inclusión Educativa en Educación Primaria: Educación Física y otras Áreas**", presentada por compendio de publicaciones, cuyo autor es: **Jorge Rojo Ramos**, ha sido realizada bajo nuestra dirección y consideramos que reúne las condiciones para su lectura y defensa pudiendo optar al Grado de Doctor, siempre que así lo considere el tribunal.

En Huelva, a 4 de noviembre de 2022

Jesús
Sáez
Padilla

Digitally signed
by Jesús Sáez
Padilla
Date:
2022.11.04
11:23:32
+01'00'

Fdo: Jesús Sáez Padilla

BARRIOS
FERNANDE
Z SABINA -
74877294N

Firmado
digitalmente por
BARRIOS
FERNANDEZ SABINA
- 74877294N
Fecha: 2022.11.04
14:22:09 +01'00'

Fdo: Sabina Barrios Fernández

ADSUAR
SALA JOSE
DEL
CARMELO -
48460268G

Firmado
digitalmente por
ADSUAR SALA JOSE
DEL CARMELO -
48460268G
Fecha: 2022.11.04
14:31:00 +01'00'

Fdo: José C. Adsuar Sala

AGRADECIMIENTOS

El desarrollo de esta Tesis Doctoral no hubiera sido posible sin el inestimable apoyo y colaboración de personas a las que estaré eternamente agradecido. Por ello, este apartado es realmente necesario para poder dar sentido a la presente investigación.

En primer lugar, quiero agradecer por su disposición y ayuda inconmensurable a mis directores de tesis. Al Dr. Jesús Manuel Sáez Padilla por aceptar formar parte de este proyecto y depositar su confianza, a la Dra. Sabina Barrios Fernández por su apoyo constante, por tirar del carro cuando faltaban fuerzas sin importar el día o la hora y por toda la buena energía transmitida durante todo este proceso y al Dr. José Carmelo Adsuar Sala, no solo por embaucarme en este reto personal y profesional sino por marcar desde mi primer paso la vereda por la que seguir, por ayudarme a levantarme en cada tropezón (que no han sido pocos), por sus consejos y por haber sacado cualquier momento para atender mis dudas.

A los hermanos Lozano Pino; a Juanjo y a Manolo porque mi vocación y cariño por la Educación Física nace de todas vuestras palabras en aquellas clases de Didáctica de la Educación Física en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres. No sabéis lo afortunado que puedo sentirme de haber llegado a tiempo antes de vuestras respectivas jubilaciones.

A Rosa Fernández, por su incombustible paciencia en aquel interminable trabajo fin de máster que sirvió para iniciarme en el mundo de la investigación y por no dejarme abandonar. Hoy día, si continúo en esto, es gracias a ese primer trabajo.

A Guillermo Gracia. Esta tesis va por ti y por la educación inclusiva, por aparecer en mi aula, por ayudarme a mejorar como docente, por exigirme sin saberlo tú, por ser mejor profesor que alumno y por cada rato juntos. Gracias por permitirme formar parte de tu equipo y vida de campeón.

A Chiqui y a Myriam, porque siempre fuisteis un ejemplo a seguir. A mis compañeros de HEME, Jorge Carlos, María, Gemma, Raquel, Angie, Juanma,

Damián y Jorge Pérez por toda vuestra ayuda y por contar conmigo para cada proyecto.

A Mamen, Fernando, Santi y Andrés, por formar parte de todo el proceso de investigación, por estar siempre ahí, por todo vuestro tiempo, por todo vuestro apoyo y por impulsarme a que esto sea una realidad.

A todos los docentes que han colaborado en esta investigación, porque sin vuestro tiempo esto no hubiera sido posible.

A mis alumnos y exalumnos de Formación Profesional, de la Facultad de Formación del Profesorado y de la Facultad de Educación por enseñarme, por ayudarme a ser cada día mejor docente. Gracias por cada momento vivido en el aula de Educación Física, os deseo todo lo mejor.

A mis amigos y a la familia Gecko, por estar siempre ahí, por comprenderme, por vuestra paciencia, por ayudarme a crecer personal y profesionalmente, por perdonarme y por nuestro amor incondicional durante tantos años.

A los miembros del tribunal, por leer y analizar este trabajo y ayudarme a mejorar en mi labor investigadora.

Para terminar, a mi familia, a toda, por los innumerables esfuerzos realizados para que hoy yo esté aquí.

A todos y todas, muchas gracias.

ÍNDICE

ARTÍCULOS QUE CONFORMAN LA TESIS	10
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	12
ÍNDICE DE TABLAS	14
ÍNDICE DE FIGURAS	17
ÍNDICE DE ANEXOS	18
RESUMEN	19
ABSTRACT	21
PRINCIPALES HALLAZGOS	23
COHERENCIA E IMPORTANCIA UNITARIA DE LA TESIS.....	25
1. INTRODUCCIÓN	27
1.1 EXCLUSIÓN-SEGREGACIÓN-INTEGRACIÓN-INCLUSIÓN	27
1.2 DIFERENCIAS ENTRE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN.....	28
1.3 APROXIMACIÓN INTERACCIONAL AL MODELO BIOMÉDICO- SOCIAL.....	29
1.4 DE LA SEGREGACIÓN A LA INCLUSIÓN	30
1.5 EL SIGNIFICADO DE INCLUSIÓN.....	31
1.6 JUSTIFICACIÓN DE LA INCLUSIÓN	34
1.7 BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN	37
1.8 INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	40
1.9 MARCO LEGISLATIVO	42

1.10 PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE INCLUSIÓN.....	45
2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	49
2.1 HIPÓTESIS PRINCIPAL	49
2.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	49
2.3 OBJETIVOS GENERALES	50
2.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	50
3. MÉTODO	53
3.1 DISEÑO	53
3.2 ASPECTOS ÉTICOS	53
3.3 PARTICIPANTES	53
3.4 MATERIAL Y MEDIDAS	58
4. TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN.....	62
4.1 ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN	62
4.2 CAPÍTULOS DE LIBRO	95
5. DISCUSIÓN	112
6. CONCLUSIONES	121
6.1 GENERAL	121
6.2 ESPECÍFICAS	121
7. FORTALEZAS, LIMITACIONES, LÍNEAS FUTURAS Y TRANSFERENCIA	123
7.1 FORTALEZAS	123

7.2 LIMITACIONES.....	123
7.3 LÍNEAS FUTURAS.....	124
7.4 TRANSFERENCIA	124
BIBLIOGRAFÍA	126

ARTÍCULOS QUE CONFORMAN LA TESIS

PUBLICACIÓN	ÍNDICE	FACTOR DE IMPACTO (CUARTIL)
<p>Rojo-Ramos, J., Ferrera-Granados, C., Fernández-Guerrero, M., Manzano-Redondo, F., Garcia-Gordillo, M. Á., Polero, P., y Adsuar, J. C. (2020). A Descriptive Study on the Training and Attitude of Future Teachers towards Educational Inclusion. <i>Sustainability</i>, 12(19), 8028.</p>	JCR	Q2 3,889 (2021)
<p>Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Barrios-Fernandez, S., Garcia-Gordillo, M. A., y Adsuar, J. C. (2021). A Descriptive Study of Specialist and Non-Specialist Teachers' Preparation towards Educational Inclusion. <i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i>, 18(14), 7428.</p>	JCR	Q1 4,614 (2021)
<p>Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, Á., Gomez-Paniagua, S., y Barrios-Fernandez, S. (2022). Spanish Physical Education Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. <i>Children</i>, 9(1), 108.</p>	JCR	Q2 2.835 (2021)
<p>Rojo-Ramos, J., Gomez-Paniagua, S., Barrios-Fernandez, S., Garcia-Gomez, A., Adsuar, J. C., Sáez-Padilla, J., y Muñoz-Bermejo, L. (2022). Psychometric Properties of a Questionnaire to Assess Spanish Primary School Teachers' Perceptions about Their Preparation for Inclusive Education. <i>Healthcare</i>, 10(2), 228.</p>	JCR	Q2 3,160 (2021)

<p>Rojo-Ramos, J., Sala, J. C. A., y Barrios-Fernández, S. (2021b). Necesidades de formación para la inclusión educativa de los maestros/as de primaria en Extremadura ¿una cuestión de género? En A. C. Fernández y J. C. R. Sánchez (Eds.), <i>Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las Ciencias Sociales</i> (pp. 2334-2350). Madrid: Dykinson S.L.</p>	<p>SPI- CSIC</p>	<p>Q1</p>
<p>Rojo-Ramos, J., Sala, J. C. A., y Barrios-Fernández, S. (2021a). Diferencias en las necesidades de formación hacia la inclusión educativa entre maestros/as de centros públicos y centros concertados-privados de Extremadura. En A. C. Fernández y J. C. R. Sánchez (Eds.), <i>Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las Ciencias Sociales</i> (pp. 2440-2458). Madrid: Dykinson S.L.</p>	<p>SPI- CSIC</p>	<p>Q1</p>
<p>Rojo-Ramos, J., Sala, J. C. A., y Barrios-Fernández, S. (2021). Necesidades de formación con respecto a la inclusión educativa: comparativa entre maestros/as con plaza temporal versus indefinida. En A. C. Fernández y J. C. R. Sánchez (Eds.), <i>Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las Ciencias Sociales</i> (pp. 2459-2474). Madrid: Dykinson S.L.</p>	<p>SPI- CSIC</p>	<p>Q1</p>

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AFC	Análisis Factorial Confirmatorio
AFE	Análisis Factorial Exploratorio
AMPA	Asociación de Madres y Padres de Alumnos
AL	Audición y Lenguaje
CAFYD	Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
CEFI-R	Cuestionario para la Evaluación de la Preparación Docente para la Inclusión
CFI	Índice de ajuste comparativo
CIDDM	Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías
CIF	Clasificación del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud
CMIN/DF	Discrepancia mínima por grado de libertad
DT	Desviación Típica
EF	Educación Física
EMR	Entorno Menos Restringido
EPT	Educación Para Todos
GL	Grados de Libertad
KMO	Pruebas de esfericidad de Kaiser-Meyer y Olkin
LOE	Ley Orgánica de Educación

LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
LOMLOE	Ley Orgánica de Modificación de la LOE
Me	Valor de la mediana
N	Número
NEE	Necesidades Educativas Especiales
NNFI	Índice de ajuste no normado
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ONU	Organización de las Naciones Unidas
P (χ^2)	Probabilidad Chi-Cuadrado
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes
PT	Pedagogía Terapéutica
RIC	Rango Intercuartílico
RMSEA	Error cuadrático medio de aproximación
RMSR	Raíz cuadrada media de los residuos
RULS	Método Robusto de Mínimos Cuadrados No Ponderados
SPSS	Paquete Estadístico para Ciencias Sociales
UEx	Universidad de Extremadura
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características de la población analizada en el Artículo 1	54
Tabla 2. Cualidades sociodemográficas de la muestra.	54
Tabla 3. Características sociodemográficas de la población en el Artículo 2 (N = 264).	55
Tabla 4. Características sociodemográficas de la población del Artículo 3 (N = 260).	55
Tabla 5. Características sociodemográficas de la población del Artículo 4 (N = 605).	56
Tabla 6. Características sociodemográficas de la muestra de los Capítulos de investigación 1 y 3.	56
Tabla 7. Características sociodemográficas de la muestra del Capítulo 2 de investigación.	57
Tabla 8. Variables sociodemográficas a lo largo de los estudios.	58
Tabla 9. Cuestionario para la Evaluación de la Preparación Docente para la Inclusión (CEFI-R).	60
Tabla 10. Preguntas dicotómicas sobre formación previa y continua en atención a la diversidad.	61
Tabla 11. Distribución de frecuencias en las respuestas de los ítems según sexo y grado (N = 245).	64
Tabla 12. Análisis descriptivo y diferencias por sexo y grado de los ítems del cuestionario.	64
Tabla 13. Análisis descriptivo y diferencias de cada dimensión del cuestionario....	65

Tabla 14. Correlaciones entre las dimensiones y la variable grupo de edad.	65
Tabla 15. Distribución de las respuestas a las preguntas según la especialidad de los profesores.....	74
Tabla 16. Análisis descriptivo y diferencias por especialidad de los profesores en los ítems del cuestionario.	77
Tabla 17. Análisis descriptivo y diferencias de cada dimensión del cuestionario....	78
Tabla 18. Correlaciones entre las dimensiones del CEFI-R y la variable grupos de edad.....	79
Tabla 19. Distribución de las tres preguntas y respuestas dicotómicas en función del género y etapa educativa.....	83
Tabla 20. Análisis de las diferencias de cada dimensión del CEFI-R según las respuestas a las preguntas dicotómicas.....	84
Tabla 21. Análisis descriptivo CEFI-R y diferencias de cada Dimensión, buscando diferencias entre sexo y etapa educativa.....	85
Tabla 22. Correlaciones entre las dimensiones y la variable grupo de edad.	85
Tabla 23. Matriz de carga rotada con la Normalización de Oblimin Directa.....	89
Tabla 24. Solución factorial rotada del cuestionario CEFI-R y carga factorial.....	91
Tabla 25. Matriz de correlación interfactorial CEFI-R.	92
Tabla 26. Índices de bondad de ajuste del cuestionario CEFI-R.....	92
Tabla 27. Consistencia interna del cuestionario CEFI-R.	94
Tabla 28. Distribución de frecuencias en las respuestas a las preguntas dicotómicas en función del género.	97
Tabla 29. Análisis descriptivo y diferencias por género en los ítems del CEFI-R...	98

Tabla 30. Distribución de frecuencias en las respuestas a las preguntas dicotómicas en función del tipo de titularidad del centro.	102
Tabla 31. Análisis descriptivo y diferencias por tipo de titularidad en los ítems del CEFI-R.....	105
Tabla 32. Distribución de frecuencias en las respuestas a las preguntas dicotómicas en función de la vinculación contractual.	109
Tabla 33. Análisis descriptivo y diferencias por género en los ítems del CEFI-R.	110
Tabla 34. Correlaciones entre las dimensiones y la variable grupos de edad.....	111

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Proceso lógico para la realización de las diferentes investigaciones.	26
Figura 2. Distribución de N en las respuestas del ítem según género y titulación. ..	66
Figura 3. Diferencias de medianas y Rango Intercuartílico entre cada dimensión. .	67
Figura 4. Diferencias en las correlaciones entre las dimensiones y la variable grupo de edad.	70
Figura 5. Distribución de respuestas según pregunta 1.	75
Figura 6. Distribución de respuestas según pregunta 2.	76
Figura 7. Distribución de respuestas según pregunta 3.	76
Figura 8. Diferencias en las correlaciones entre las dimensiones y la variable grupo de edad.	79
Figura 9. Modelo factorial del cuestionario CEFI-R.	93
Figura 10. Distribución de frecuencias en las respuestas a la pregunta 1 en función del tipo de titularidad del centro.	102
Figura 11. Distribución de frecuencias en las respuestas a la pregunta 2 en función del tipo de titularidad del centro.	103
Figura 12. Distribución de frecuencias en las respuestas a la pregunta 3 en función del tipo de titularidad del centro.	103
Figura 13. Distribución de frecuencias de las dimensiones y rango intercuartílico.	106

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1. MATRIZ DE CORRELACIÓN POLICÓRICA EXTRAÍDA DEL AFE	157
---	-----

RESUMEN

Antecedentes: La UNESCO define la inclusión como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje. Además, va más allá de integrar a los alumnos en el sistema: implica una modificación del contexto educativo y en la forma de incidir en la formación específica del profesorado para que pueda atender las necesidades de los alumnos. Por tanto, este derecho es totalmente necesario para garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado, suprimiendo así, las posibles situaciones de discriminación, incorporándose estas nuevas responsabilidades a las tareas docentes. Así, los docentes deben diseñar acciones, adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje, los recursos y el entorno escolar, replanteando la respuesta educativa y atendiendo a las diferencias individuales. Un aspecto clave de este proceso es la preparación del profesorado, siendo esencial para alcanzar una educación de mayor calidad para el alumnado. De este modo, la preparación del profesorado debe orientarse hacia el desarrollo de profesionales educativos críticos y con recursos para abordar la inclusión educativa. Sin embargo, sería deseable no solo abordar los contenidos desde una perspectiva teórica sino también tener la oportunidad de extrapolarlos de forma práctica para generar un aprendizaje más significativo en los futuros profesores y así proveerles de herramientas que les ayuden a afrontar los retos de la diversidad del alumnado.

Objetivos: Los objetivos principales de este trabajo fueron analizar las percepciones de los docentes y futuros docentes de la Comunidad de Extremadura con relación a su preparación (tanto inicial como continua) para hacer frente a las necesidades educativas de su alumnado.

Método: se llevaron a cabo 7 estudios transversales, con un total de 1149 profesores/maestros y 245 futuros docentes pertenecientes a la región de Extremadura. Durante los estudios se recopilaron datos sobre las siguientes variables: 1) puntuaciones del Cuestionario para la Evaluación de la Preparación Docente para la Inclusión (CEFI-R); 2) variables sociodemográficas para la

caracterización de los participantes; y 3) preguntas dicotómicas sobre su preparación inicial y continua en atención a la diversidad.

Resultados: el profesorado de las diferentes etapas educativas, así como los futuros profesores, manifestaron una buena percepción general en cuanto a su preparación para abordar la atención a la diversidad, aunque expresaron cierta necesidad de formación continua. En el caso de los futuros docentes, no se encontraron diferencias significativas en cuanto al género sobre su percepción acerca de su preparación para afrontar la atención a la diversidad de forma adecuada. Por otro lado, no se encontraron diferencias en cuanto a las puntuaciones del CEFI-R entre profesores especialistas y no especialistas, manifestando ambos grupos la necesidad de mejorar su preparación continua con relación a la inclusión educativa. Los profesores de Educación Física (EF) expresaron ser conscientes de la importancia de la inclusión educativa y señalaron que la preparación recibida, ya sea inicial o continua, no era suficiente para afrontar la realidad de las sesiones en un entorno real. Con relación al género, se ha podido observar que las maestras de primaria muestran mejor percepción en cuanto a su preparación para la inclusión respecto a los maestros, pudiendo estar influenciado por la extensa diferencia de docentes de género femenino. Asimismo, aquellos docentes que trabajan en centros de carácter privado-concertado manifestaron mayores necesidades de formación continua en cuanto a atención a la diversidad. Finalmente, el profesorado con plaza indefinida parece tener una mejor preparación y percepciones en referencia a la inclusión educativa.

Palabras clave: educación inclusiva, atención a la diversidad, formación, profesorado, educación física.

ABSTRACT

Background: UNESCO defines inclusion as the process of identifying and responding to the diversity of needs of all students through increased participation in learning. Furthermore, it goes beyond integrating students into the system, it implies a modification of the educational context and in the way of influencing the specific training of teachers to meet the needs of students. Therefore, this right is absolutely necessary to guarantee equal opportunities for students, thus eliminating possible situations of discrimination and incorporating these new responsibilities into teaching tasks. Thus, teachers must design actions to adapt resources and the school environment, rethinking the educational response and attending to individual differences. A key aspect of this process is teacher preparation, which is essential in inclusive environments to achieve a higher quality education for each student. Thus, teacher preparation should be oriented towards the development of critical educational professionals and educational professionals who actively collaborate. However, it would be desirable not only to approach the contents from a theoretical perspective but also to have the opportunity to extrapolate them in a practical way in order to generate more meaningful learning in future teachers and thus assign them tools that will help them face the challenges of the future. This leads us to the concept of attitude, defined as a position or orientation of thought, which translates into a particular way of thinking, acting or reacting, and is composed of three dimensions: cognitive (beliefs), affective (feelings) and behavioral (actions).

Objectives: The main objectives of this work were to analyze the perceptions held by teachers and future teachers in the Community of Extremadura, in relation to their preparation (both initial and permanent) and their attention to diversity.

Methods: 7 cross-sectional studies were carried out with a total of 1149 teachers and 245 prospective teachers in the region of Extremadura. During the studies, the following variables were collected: 1) scores of the Questionnaire for the Evaluation of Teaching Preparation for Inclusion (CEFI-R); 2) sociodemographic variables for the characterization of the participants; and 3)

dichotomous questions on their initial and continuous preparation in attention to diversity.

Results: this Doctoral Thesis showed the good general perception of teachers in the different educational stages and future teachers regarding attention to diversity, although they expressed a certain need for continuous training. The population of future teachers analyzed showed no gender differences in their perception of their readiness to deal with diversity care. On the other hand, no differences were found in terms of CEFI-R scores between specialist and non-specialist teachers, with both groups expressing the need to improve their continuous preparation in relation to educational inclusion. Physical Education teachers, on the other hand, expressed being aware of the importance of educational inclusion and pointed out that the preparation received, either initial or continuous, was not sufficient to face the reality of the sessions in a real environment. In relation to gender, it was observed that female primary school teachers showed better perceptions of their readiness for inclusion than male teachers, which could be influenced by the large difference in the number of female teachers. Likewise, those centers of a private-subsidized nature have greater continuous training needs in terms of attention to diversity on the part of their teaching teams. Finally, teachers with permanent positions seem to have better preparation and perceptions in reference to educational inclusion.

Key words: inclusive education, attention to diversity, training, teachers, physical education.

PRINCIPALES HALLAZGOS

¿Qué se conoce del tema?

- A pesar de que la inclusión educativa se define como un derecho para todos, todavía existen situaciones de exclusión en ciertos grupos de alumnos.
- Durante los últimos años se ha hecho hincapié en mejorar la preparación del profesorado en cuanto a la atención a la diversidad, sin embargo, los docentes siguen exponiendo necesidades de formación.
- Una de las principales barreras para la atención a la diversidad son las percepciones negativas por parte de los docentes, principalmente influenciadas por sus experiencias previas y por su formación.
- La formación específica en Educación Especial influye positivamente sobre las percepciones de los profesores hacia la inclusión educativa.
- Existen componentes institucionales y sociales que han sido determinados como barreras para la inclusión educativa.
- Las clases de Educación Física presentan condiciones únicas para generar entornos de éxito en cuanto a la atención a la diversidad.
- Las normativas nacionales e internacionales determinan que la inclusión educativa es un derecho global del que debe beneficiarse todo el alumnado.

¿Qué aporta este proyecto?

- Los docentes extremeños no disponen de herramientas educativas suficientes para abordar diferentes estrategias inclusivas en las aulas.
- Los futuros docentes extremeños perciben que su formación en materia de inclusión educativa les dota de herramientas para la atención a la diversidad.

- Los educadores extremeños del área de Educación Física perciben la necesidad de una mayor formación en cuanto a la atención a la diversidad.
- El Cuestionario CEFI-R es una herramienta válida y fiable para evaluar las percepciones sobre la preparación para la inclusión educativa en el profesorado de educación primaria de Extremadura.
- Ciertas variables sociodemográficas, como el género, el puesto del profesor y/o el tipo de centro, inciden en las percepciones sobre las necesidades de formación en atención a la diversidad en la etapa educativa de primaria.

COHERENCIA E IMPORTANCIA UNITARIA DE LA TESIS

Teniendo en cuenta la estrecha relación existente entre las percepciones de los docentes sobre la inclusión educativa y el bienestar del alumnado, influenciadas principalmente por las experiencias previas y la formación recibida en inclusión, este trabajo pretende investigar el estado actual en cuanto a las necesidades de formación del profesorado extremeño en materia de atención a la diversidad.

Esta tesis doctoral incluye 4 artículos JCR y 3 capítulos de libro SPI-CSIC, en los cuales el candidato a doctor es primer autor de todos ellos. El proceso lógico para la realización de las investigaciones propuestas se muestra en la Figura 1.

Como punto de partida, se llevó a cabo un estudio descriptivo y correlacional de corte transversal para conocer las percepciones de los futuros docentes extremeños en cuanto a sus necesidades de formación en materia de educación inclusiva, lo que permitió relacionar su formación inicial con sus apreciaciones y observar si existen diferencias en las mismas dependiendo del género. Seguidamente, otro estudio de diseño similar se ejecutó para advertir si estas percepciones en cuanto a la preparación para la inclusión presentaban diferencias en función de si los docentes de la etapa educativa de primaria eran especialistas (pedagogía terapéutica y audición y lenguaje) o no. A continuación, se desarrolló una investigación descriptiva y transversal con el objetivo de describir las percepciones sobre la formación en atención a la diversidad del profesorado del área de Educación Física. Tras ello, 3 estudios descriptivos se diseñaron y llevaron a cabo para entender cómo influyen ciertas variables demográficas (género, tipo de centro y puesto del profesor) en las percepciones del profesorado de primaria sobre su formación en inclusión. Finalmente, tras realizar un estudio psicométrico sobre las propiedades del Cuestionario para la Evaluación de la Preparación Docente para la Inclusión, se expuso que se trataba de un instrumento válido y fiable para analizar las percepciones sobre la formación en

inclusión en los docentes de primaria que desempeñan su labor en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

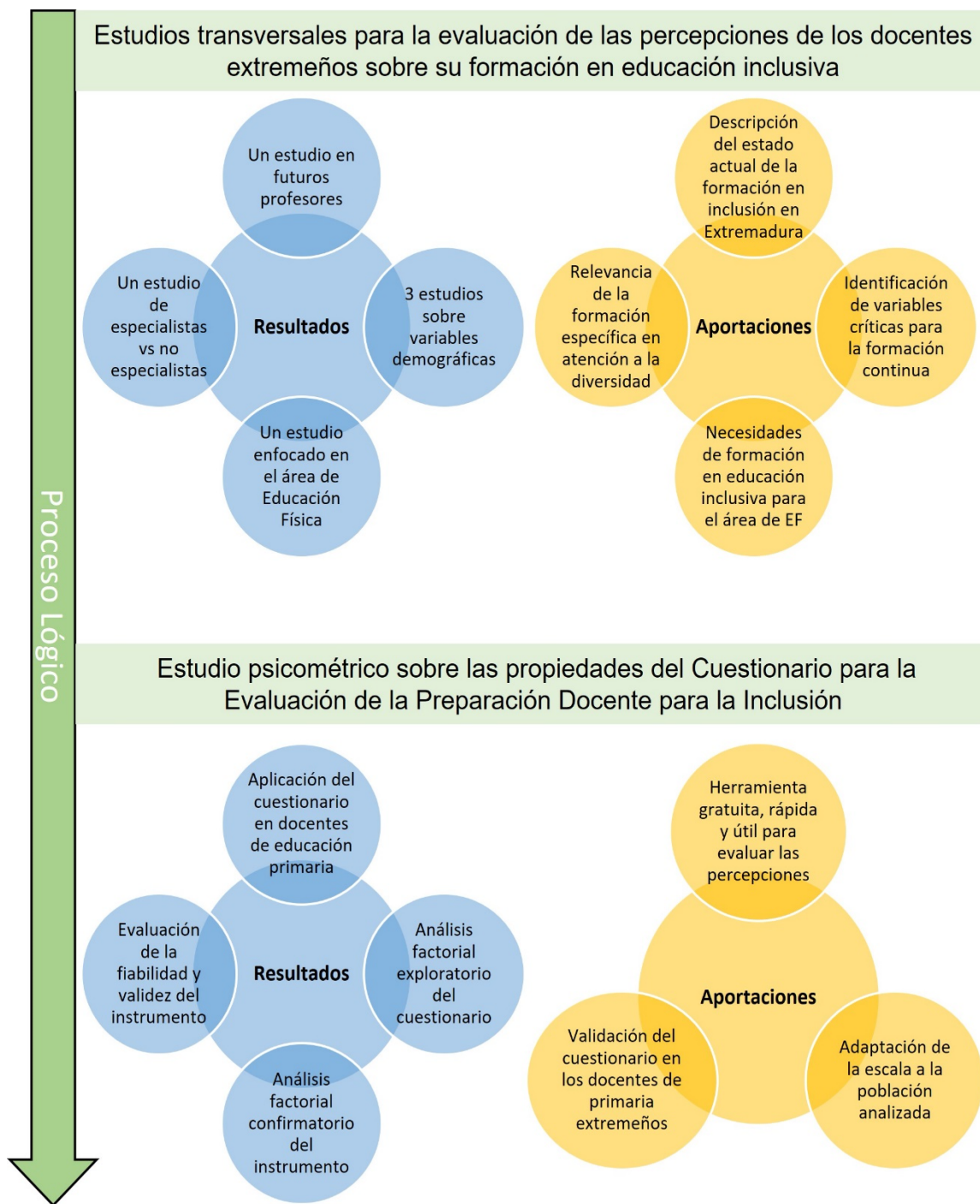


Figura 1. Proceso lógico para la realización de las diferentes investigaciones.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 EXCLUSIÓN-SEGREGACIÓN-INTEGRACIÓN- INCLUSIÓN

Estos distintos términos han sufrido una evolución a lo largo de los siglos XX y XXI tanto en el contexto social como educativo a raíz del desarrollo de distintas líneas de pensamiento:

- Exclusión: el concepto de exclusión se generaliza en los años 70, tras la publicación de *“Les Exclus, un Français sur dix”* (Lenoir, 1974), definiéndola como un proceso multidimensional que debe ser diferenciado de la pobreza ya que afecta a otras poblaciones de la sociedad (ancianos, personas con necesidades especiales, etc.). Más tarde, La Unión Europea (1992) la define como “la imposibilidad de gozar de los derechos sociales sin ayuda, en la imagen desvalorizada de sí mismo y de la capacidad personal de hacer frente a las obligaciones propias, en el riesgo de verse relegado de forma duradera al estatus de persona asistida y en la estigmatización que todo ello conlleva para las personas y, en las ciudades, para los barrios en que residen” (p. 9). La exclusión es un hecho social que se produce cuando la sociedad es incapaz de integrar a personas con ciertas características por considerarlos económica y socialmente no útiles (Byrne, 2005).
- Segregación: Las políticas y las prácticas determinadas históricamente por los modelos de discapacidad basados en la caridad y la medicina conducen a las personas con diversidad a la segregación en entornos especializados. En el caso de la escuela, se ha producido la separación de los alumnos en función de ciertas características: etnia, sexo o discapacidad, lo que lleva a la creación de escuelas separadas para los alumnos dando como resultado la desigualdad de oportunidades (Pineda-Alfonso, De Alba-Fernández, y Navarro-Medina, 2019).

- Integración: La integración en la educación puede definirse como la coordinación en las actividades de enseñanza-aprendizaje para asegurar el funcionamiento armonioso de los procesos educativos (Shah y Jain, 2016). En teoría, la integración es un enfoque positivo que pretende ayudar a los alumnos con diversidad a formar parte del grupo más amplio. En la práctica, las diferencias en la forma de aprender de todas las personas pueden hacer que este sistema de educación sea menos eficaz en general (Sarrionandia y Ainscow, 2011).
- Inclusión: Según la UNESCO (1994) "La inclusión es vista como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con la visión común que cubre a todos los niños de un rango apropiado de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños" (p. 4).

1.2 DIFERENCIAS ENTRE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN

La diferencia entre los conceptos de integración e inclusión es muy importante en el hecho educativo. Algunos autores han explorado las diferencias entre ambos. Por ejemplo, Barton (1986), indica que la integración sigue una explicación médica y/o psicológica "deficitaria" de la discapacidad, en la que el diagnóstico "deficitario", la categorización y los tratamientos individuales se acentúan y suelen disfrazarse bajo las tradicionales disposiciones educativas especiales. Como tal, integración significa literalmente poner a los alumnos diagnosticados con necesidades educativas especiales (NEE) junto con los alumnos normotípicos en las aulas. Muy a menudo, la integración se convierte en un símil de la asimilación. Por el contrario, la inclusión suele emplear un modelo social de discapacidad para describir y analizar las condiciones de opresión de los alumnos con NEE (Slee, 1997).

Además, se ha sugerido que la integración consiste en hacer un número limitado de medidas para ciertos alumnos con NEE, generando un impacto

mínimo en los centros educativos (Mel Ainscow, 2005a). Por el contrario, el concepto inclusión implica la introducción de cambios mucho más radicales mediante los cuales las escuelas se reestructuran para poder acoger a todos los niños y niñas. La inclusión parte del supuesto de que todos los niños tienen derecho a asistir a una misma escuela. Por lo tanto, los agentes educativos deben proveer de los medios y recursos para dar respuesta a la diversidad de necesidades que pueda presentar el alumnado. La escuela debe acoger a todo el alumnado independientemente de la intensidad de los apoyos que necesite y garantizar que todos los alumnos sean considerados personas con los mismos derechos, desde un paradigma de derechos y calidad de vida. La integración consiste en "ir a la escuela", mientras que la inclusión consiste en "participar en la escuela" (Maset, 2015).

1.3 APROXIMACIÓN INTERACCIONAL AL MODELO BIOMÉDICO-SOCIAL

El modelo biomédico conceptualiza las necesidades especiales como consecuencia de déficits en la estructura neurológica o psicológica del niño, análoga a una enfermedad o a un problema médico, residiendo el foco de la causalidad en el niño (Shakespeare, 2014). En este modelo, el poder de definir y tratar a las personas con diversidad se encuentra en la profesión médica, y el papel de las personas con diversidad o de sus cuidadores es buscar tales expertos (Landsman, 2005). Esta conceptualización supone que los niños con dificultades de aprendizaje deben ser segregados de los demás y sometidos a una forma alternativa de educación.

A diferencia del modelo médico, la hipótesis principal del modelo social es que las dificultades a las que se enfrentan los niños son inherentes al entorno y no al niño (Devlieger, 2005). Este enfoque ha estado especialmente representado en los trabajos del Reino Unido y su influencia sigue siendo significativa. Según Skidmore (1996), la conceptualización social de las NEE marca una fuerte ruptura con la hipótesis de las necesidades especiales como consecuencia de los déficits neurológicos inherentes al alumno que tipifica la investigación en el paradigma psico-médico. El cambio de esta conceptualización ya se encontraba en el Reino

Unido en el Informe Warnock (*Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.*, 1978) y la subsiguiente Ley de Educación de 1981, que suprimió las categorías legales de minusvalía existentes e introdujo en su lugar el concepto de NEE.

El enfoque interaccional, que se basa en una crítica a los modelos médicos y sociales, considera que el nivel de necesidad es el resultado de una compleja interacción entre los puntos fuertes y débiles del niño, y el nivel de apoyo disponible y la idoneidad de la educación que se imparte. Esta conceptualización se basa en la importancia de la dinámica en la interacción entre el profesor y el alumno para facilitar o impedir el aprendizaje (Frederickson y Cline, 2002). En la actualidad, este enfoque cuenta con un amplio apoyo. En este sentido, Geertzen (2008) sostiene que la Clasificación del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) puede considerarse como un cambio hacia el reconocimiento de la complejidad de la relación entre las condiciones personales y las circunstancias ambientales. Esta clasificación sustituyó a la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) después de realizar ensayos sistemáticos sobre el terreno y consultas internacionales durante años. Según Geertzen, la CIDDM era el resultado del modelo de pensamiento médico tradicional. La nueva clasificación representa una transición del modelo biomédico a un modelo social.

1.4 DE LA SEGREGACIÓN A LA INCLUSIÓN

La inclusión de los alumnos con NEE en las aulas es un importante reto al que se enfrentan los países de todo el mundo, en contraposición al modelo de Educación Especial (Bunch y Valeo, 2004). Históricamente, la Educación Especial se ha centrado en la educación de los niños y jóvenes con discapacidades, siendo educados en unidades o escuelas especiales basándose en la creencia de que sus dificultades debieran ser atendidas de forma segregada. Los inicios de la Educación Especial se sitúan en las escuelas residenciales para alumnos ciegos y sordos establecidas en el siglo XVIII en Europa, creciendo rápidamente durante el siglo XIX. Las escuelas especiales para niños con problemas de movilidad llegaron más tarde, a principios del siglo XX. Al mismo tiempo los niños con

discapacidad intelectual fueron institucionalizados, catalogándolos como “no educables” tanto en Europa como en Norteamérica (Peters, 2004).

Durante la década de los 70 hubo un gran debate sobre la eficacia de separar a los niños con discapacidad en escuelas especiales para resolver sus dificultades educativas (Fox, 2013). Por ello, diversos autores cuestionaron la utilidad de esta práctica (Mel Ainscow, 1999; Slee y Allan, 2001). Esto llevó a que en diferentes países se pidiera integrar a los niños con NEE en las escuelas ordinarias. Así, la educación inclusiva surgió de la insatisfacción general por la conceptualización tradicional de la Educación Especial, de la forma en que se llevaba a cabo la investigación y la enseñanza, y de cómo los resultados tendían a patologizar y marginar aún más a las personas con discapacidad y NEE (Landorf y Nevin, 2007). Así, las personas con discapacidad tienen derecho a las mismas oportunidades que el resto de la sociedad, basándose en la creencia de que la inclusión se traducirá en mayores logros sociales y académicos, en el avance de la ciudadanía y en el desarrollo de una comunidad más fuerte. También se argumentó que la integración de los niños con NEE en las escuelas ordinarias facilitaría su acceso y participación en la sociedad, como niños y como adultos, y que la segregación ya no podía ser justificada, ni desde el punto de vista de la investigación ni desde el de los derechos humanos (Hassanein, 2015).

1.5 EL SIGNIFICADO DE INCLUSIÓN

Este término se introdujo en el Reino Unido a principios de la década de 1990 con el lanzamiento de conferencias anuales sobre la inclusión, cuyo objetivo era ampliar y perfeccionar las ideas sobre integración (Tilstone, Florian, y Rose, 1998). A mediados de los años 90, el término "inclusión", a diferencia de "integración", se utilizaba para referirse a una filosofía de la educación que promueve la educación de todos los niños en las escuelas ordinarias. Más recientemente, se ha introducido el término de inclusión "plena" (Fox, 2013). Así, el principal objetivo de la educación inclusiva debe ser luchar contra la exclusión social por motivo de raza, clase social, etnia, religión, género o capacidad (Vitello y Mithaug, 1998).

Se han propuesto distintas definiciones de inclusión. Por ejemplo, Clark, Dyson y Millward (1999) la definieron como "un movimiento hacia la ampliación del ámbito de las escuelas ordinarias para que puedan incluir una mayor diversidad de niños" (p. 5). Otras se centran en valorar a los niños y celebrar las diferencias independientemente de sus capacidades o discapacidades. Por ejemplo, Uditsky (1900) definió la inclusión como "un conjunto de principios que garantizan que el niño con discapacidad sea considerado como un miembro valioso y necesario de la comunidad en todos los aspectos" (p. 88). Del mismo modo, Farrell (2004) la entiende como "la medida en que una escuela o comunidad acoge a los alumnos como miembros plenos del grupo y los valora por la contribución que hacen. Esto implica que para que la inclusión se considere "eficaz" todos los alumnos deben pertenecer, ser acogidos y participar activamente en una escuela y comunidad, es decir, deben estar plenamente incluidos" (p. 7). Ballard (1997) indica que "la educación inclusiva es una educación no discriminatoria en términos de discapacidad, cultura, género u otros aspectos de los estudiantes o del personal a los que la sociedad asigna importancia. Involucra a todos los estudiantes de una comunidad sin excepciones e independientemente de sus diferencias intelectuales, físicas, sensoriales u otras diferencias, tengan los mismos derechos para acceder al currículo culturalmente valorado de su sociedad como miembros valorados a tiempo completo en aulas ordinarias. La inclusión hace hincapié en la diversidad por encima de la asimilación, y se esfuerza por evitar la colonización de las experiencias de las minorías por los modos de pensamiento y acción dominantes" (p. 244-245).

Aunque cualquier definición de inclusión es inevitablemente arbitraria, los elementos clave no son negociables. Curiosamente, se han sugerido diferentes conceptualizaciones de la inclusión, que van desde la participación activa en las escuelas ordinarias a la participación activa en todos los aspectos de la vida en la sociedad, desde un conjunto de principios que organizan el trabajo en las escuelas hasta el compromiso político e ideológico (Magnússon, 2019). Estas conceptualizaciones reflejan una comprensión más amplia de la inclusión, en lugar de proporcionar una definición técnica del proceso. En este sentido, se ha sugerido que la inclusión es el proceso de aumentar la participación y la

disminución de la exclusión de los entornos sociales principales (Mel Ainscow, 2005b; Armstrong, Armstrong, y Barton, 2016). Esta visión de la inclusión que asocia la inclusión con la participación, ha sido adoptada por la Autoridad de Cualificaciones y Planes de Estudio del Reino Unido (Wade, 2003), que considera la inclusión como "la garantía de oportunidades adecuadas de aprendizaje, evaluación y cualificación que permitan la participación plena y efectiva de todos los alumnos en el proceso de aprendizaje". De esta forma, el concepto de inclusión se ha ido ampliando para referirse no solo a la educación de los niños con NEE, sino también a la participación activa de los ciudadanos en las actividades cotidianas. En este sentido, algunos autores (Booth, Ainscow, y Dyson, 1997) expresaron la opinión de que las políticas de inclusión no deben limitarse a la educación de los alumnos que se considera que tienen necesidades especiales, sino que debe ser un proceso en el que las escuelas, las comunidades, las autoridades locales y los gobiernos se esfuercen por reducir las barreras para la participación y el aprendizaje de todos los ciudadanos. Barton (1998) ofrece una definición de educación inclusiva que eleva el debate mucho más allá de las preocupaciones relativas a los niños con NEE: la educación inclusiva consistiría en la participación activa de todos los niños y jóvenes y la eliminación de toda forma de práctica excluyente. Por tanto, la educación inclusiva consiste en responder a la diversidad, y de empoderar a todos los miembros de la sociedad, de aprender a convivir con los demás. La inclusión conlleva que la cultura escolar acoja y celebre las diferencias y reconozca las necesidades individuales (Corbett, 2001). La cuestión aquí es que la inclusión se refiere a todos los niños que tienen identidades complejas y múltiples (Hall, Collins, Benjamin, Nind, y Sheehy, 2004). En este sentido, no es pertinente preguntarse si un niño con discapacidad puede incorporarse a los entornos educativos ordinarios, sino cómo se pueden organizar las circunstancias en estos entornos de forma que sea posible el desarrollo educativo de cada niño.

La inclusión no consiste en la mera colocación en la escuela ordinaria, sino que va más allá, mejorando la experiencia de aprendizaje y de la calidad de vida en la escuela. Como señala O'Brien (2001) "las escuelas inclusivas deben ofrecer más que la colocación inclusiva (estar allí) y centrarse en la provisión del

aprendizaje inclusivo" (p. 48). En otras palabras, la inclusión tiene que ver con la calidad de la educación ordinaria y no con la Educación Especial en sí misma. Algo que armoniza con las ideas de Ballard (1999) "lo que llamamos inclusión es, y debería ser, un derivado de los enfoques ordinarios de la enseñanza y la organización escolar, creando una alternativa a los conocimientos y prácticas de la Educación Especial" (p. 1). Daniels (2002) añade que, para que las escuelas sean más eficaces en satisfacer las necesidades de los niños con NEE, deben ser comunidades abiertas, positivas y diversas, no selectivas, exclusivas o rechazantes.

1.6 JUSTIFICACIÓN DE LA INCLUSIÓN

Bricker y colaboradores (1982) explican los fundamentos que justifican la importancia de la inclusión:

Fundamento ético-social: hace hincapié en que los niños con NEE deben tener experiencias similares en el aula que los niños con desarrollo típico; convertirse en miembros de la comunidad del aula a través de la participación en las actividades de la clase y desarrollar relaciones sociales positivas con los compañeros y profesores (Odom y Diamond, 1998). Este razonamiento está impulsado por la creencia de que la segregación sistemática de cualquier persona es intolerable. Por lo tanto, este fundamento señala que la inclusión es lo correcto moral y socialmente.

La inclusión también ofrece la posibilidad de modificar las percepciones negativas de la sociedad hacia las personas con diversidad, lo que les anima a acomodar y acoger a las personas con necesidades especiales en su comunidad (Gartner y Lipsky, 1999). La inclusión ofrece oportunidades para combatir las actitudes discriminatorias y ayuda a establecer la aceptación por parte de las comunidades en un esfuerzo por construir una sociedad inclusiva.

Fundamento jurídico-legislativo: para que la inclusión tenga lugar es necesario un marco legal que garantice el derecho a la educación pública y gratuita para todos los niños. Las personas con discapacidad tienen los mismos derechos y por ello deben tener igualdad de oportunidades para ejercer una

ciudadanía activa (Bayliss, 1998). En el contexto americano, la Ley Pública de los Estados Unidos (1975) introdujo el concepto de “Entorno Menos Restrictivo” (EMR) y exigió a las escuelas que ofrecieran una educación amplia, equilibrada y pertinente para todos los niños, que satisficiera sus necesidades educativas, sociales y personales. El principio de EMR se reiteró en posteriores enmiendas a la legislación que ampliaba la oferta a los niños en edad preescolar y en la posterior de lo que ahora se conoce como la Ley de Educación para Personas con Discapacidades. Estas leyes impulsaron la colocación de los niños con NEE en entornos con sus compañeros de desarrollo típico (Odom y Diamond, 1998).

- Agenda 2030: en la entrada del milenio se establecieron los 6 objetivos de la Educación para Todos (EPT) (UNESCO, 2000a) junto a los Objetivos del Desarrollo del Milenio de la ONU. Sin embargo y debido a su carácter incompleto, los grandes dirigentes mundiales se reunieron en Japón para firmar la Declaración de Incheon (UNESCO, 2016). En este contexto, su objetivo 4 “Educación de Calidad” sostiene que se debe “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Este objetivo se sustenta sobre los siguientes principios:
 - La educación es un derecho humano fundamental: los países deben garantizar un acceso universal a una educación gratuita y obligatoria, con un marcado carácter de equidad e inclusión.
 - La educación es un bien público: se debe entender la educación como una causa común de la sociedad, siendo su principal garante establecer y regular sus normas.
 - La igualdad de género: al estar estrechamente relacionada con el derecho a la educación para todos.

Asimismo, este objetivo propone las siguientes metas para el año 2030 (UNESCO, 2016):

- 1 Que todos los niños y niñas terminen la enseñanza primaria y secundaria.

- 2 Que todos los niños y niñas tengan acceso a los servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y una educación preescolar de calidad.
- 3 Asegurar a todos los hombres y mujeres un acceso a formación técnica, profesional y superior de calidad.
- 4 Aumentar de manera considerable la cantidad de jóvenes y adultos con las competencias necesarias para acceder a un trabajo decente y al emprendimiento.
- 5 Eliminar las disparidades de género, asegurando el acceso igualitario a todos los niveles de enseñanza para las personas vulnerables.
- 6 Asegurar que todos los jóvenes y una gran proporción de los adultos estén alfabetizados y posean nociones básicas de aritmética.
- 7 Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible.

Fundamento psicológico-educativo: señala que los niños con NEE deben estar en entornos inclusivos por sus beneficios frente a los entornos no inclusivos (Odom y Diamond, 1998). Bricker y sus colaboradores (1982) señalan que los entornos inclusivos proporcionan a los niños con discapacidad un entorno de aprendizaje más desafiante, oportunidades para observar y aprender de compañeros más competentes; contextos de la vida real para el aprendizaje de habilidades y un entorno socialmente más receptivo y facilitador.

En la bibliografía se han publicado diversos resultados, algunos de los cuales apoyan la inclusión total y otros la necesidad de la inclusión en el contexto de la educación de un continuo de servicios especializados (Lipsky y Gartner, 1997). Además, muchos investigadores han descubierto que los niños con NEE que fueron colocados en clases especiales no parecían obtener mejores resultados que los que permanecen en las clases ordinarias (Myklebust, 2006). Así pues, existen pocas pruebas científicas que sugieran que los entornos segregados produzcan resultados superiores para los niños con NEE. Sin embargo, Lindsay (2007)

sostiene que no existe un apoyo claro a los efectos académicos o sociales positivos de la inclusión o la escolarización separada.

En conjunto, los argumentos éticos, legales y educativos proporcionan un apoyo fundamental a las prácticas inclusivas. Sin embargo, muchos niños con NEE no se encuentran en entornos inclusivos en diferentes países. La inclusión es un tema controvertido y las opiniones al respecto varían mucho (Mel Ainscow y Florian, 2013). Para los defensores, los argumentos a favor de la inclusión son tan sólidos como para concluir que los servicios segregados no son aceptables en ninguna circunstancia. Para los opositores, la inclusión se considera muy deseable para la mayoría de los niños, pero puede no ser la mejor opción en algunas situaciones. Además de la naturaleza controvertida de la inclusión, existen muchas barreras políticas, estructurales y personales para el proceso de inclusión. Reconocer y abordar estas barreras es esencial para desarrollar prácticas inclusivas.

1.7 BARRERAS PARA LA INCLUSIÓN

1.7.1 BARRERAS RELACIONADAS CON LOS DOCENTES

Uno de los obstáculos más citados para la inclusión es el de las percepciones negativas de los profesores. El estudio de las percepciones hacia la inclusión nos permite elaborar un perfil de los profesores y, al mismo tiempo, nos permite saber cómo trabajar para mejorar las mismas (Azorín Abellán, 2017). Dada su importancia, esta área de investigación ha aumentado progresivamente en los últimos años (García-Fernández, Inglés, Vicent Juan, Gonzálvez Macià, y Mañas Viejo, 2017), siendo actualmente de gran interés para la comunidad científica.

En relación con el tipo de diversidad que presentan los alumnos, las percepciones de los profesores tienden a ser más positivas hacia los alumnos con diversidad funcional sensorial o física que hacia alumnos con diversidad funcional cognitiva o problemas de conducta (de Boer, Pijl, y Minnaert, 2011).

Algunos estudios también han encontrado que los profesores más jóvenes y con menos experiencia están más abiertos a la educación inclusiva (Avramidis y Norwich, 2002), aunque otros estudios han obtenido lo contrario (de Boer et al.,

2011). Este es un resultado desfavorable para la inclusión, ya que los profesores desempeñan un papel central en las escuelas y, por tanto, son los principales encargados de trasladar la normativa sobre inclusión al aula. Además de esto, los resultados positivos deben entenderse con cautela, ya que pueden estar influidos por el sesgo de deseabilidad social. Actualmente, la educación inclusiva es un tema sensible, que ha protagonizado en ocasiones debates con posiciones relativamente opuestas, por lo que es posible que los profesores respondan a ella según lo que sea socialmente aceptable (Lüke y Grosche, 2018).

La formación en Educación Especial e inclusiva, así como el contacto con personas con diversidad funcional o alumnos con NEE, influyen positivamente en la actitud de los profesores hacia la inclusión (Avramidis y Kalyva, 2007). También se han encontrado diferencias en las percepciones de los profesores en función de su posición como profesores ordinarios o especialistas en Educación Especial (Tárraga Mínguez, Grau Rubio, y Peirat Chacón, 2013).

Además, otros estudios destacan algunas creencias de los profesores que van en contra de la inclusión, como el hecho de que solo los especialistas en Educación Especial deben encargarse de la educación de los alumnos con diversidad funcional (Fernández-Rivas y Espada Mateos, 2017), o que la inclusión supone un trabajo "añadido" a los profesores ordinarios (Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz, 2017).

La relación entre estos factores y las percepciones de los profesores hacia la inclusión nos lleva a destacar la importancia de la formación inicial, especialmente la de los profesores de educación primaria y secundaria en formación, para generar percepciones positivas. Durante su formación los profesores deben adquirir conocimientos, estrategias y habilidades, y conocer los recursos disponibles para enseñar a los alumnos con NEE. Igualmente, deben trabajar en la práctica reflexiva para comprender el significado de la inclusión y considerarla parte de su trabajo y responsabilidad docente, evitando así concebirla como un trabajo extra. También es fundamental darles oportunidades para poner en práctica estos aprendizajes y tener contacto directo con dichos alumnos (Lacruz-Pérez, Sanz-Cervera, y Tárraga-Mínguez, 2021).

1.7.2 BARRERAS INSTITUCIONALES

Se han señalado varias barreras relacionadas con el contexto de las autoridades educativas, la escuela y el contexto de las aulas. Macleod (2001) sostiene que la falta de convicción dentro de las escuelas sobre la conveniencia de la inclusión, la falta de compromiso de la autoridad educativa hacia las prácticas de inclusión a pesar de su compromiso con los términos de la política, la falta de ética que impulse la eliminación de los antiguos estamentos, la falta de colaboración y la reticencia de algunas escuelas para aceptar a los alumnos con NEE representan desafíos para la educación inclusiva.

Asimismo, se deben valorar otras cuestiones del contexto escolar. La falta de apoyo y de recursos, el gran tamaño de las aulas, la falta de instalaciones físicas y educativas, junto a la falta de financiación juegan un papel fundamental (Morley, Bailey, Tan, y Cooke, 2005). Además, algunos investigadores han expresado su preocupación por la forma de concebir y desarrollar el plan de estudios, los métodos de enseñanza y los exámenes (An y Meaney, 2015; Singal, 2005).

1.7.3 BARRERAS SOCIALES

Las barreras sociales se refieren a aquellas arraigadas en el contexto social, relacionadas con el compromiso de la comunidad con la inclusión, las percepciones sociales hacia la diversidad y la participación de las familias. La falta de compromiso de la comunidad hacia la inclusión mostrando menos interés hacia esta política o mostrando actitudes negativas hacia las personas con diversidad es un desafío al que se enfrentan los movimientos de educación inclusiva. Además, las percepciones negativas de las familias hacia la inclusión y la falta de implicación de los padres han sido identificados como los principales inhibidores del éxito de la inclusión (Jigyel, Miller, Mavropoulou, y Berman, 2019; Lai y Vadeboncoeur, 2013), ensalzando la necesidad de una mayor comunicación entre los propios padres y los centros escolares.

1.8 INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Cuando los estudiantes con diversidad reciben instrucción especializada en Educación Física (EF) para satisfacer sus necesidades únicas, están recibiendo EF adaptada. La EF es fundamental para ayudar a los jóvenes a desarrollar los conocimientos y las habilidades que les permitirán adoptar comportamientos de salud, movimiento y actividad física a lo largo de la vida. Por tanto, garantizar que todos ellos tengan la oportunidad de desarrollar estos conocimientos y habilidades es una responsabilidad crucial para todos los profesores del área de EF.

1.8.1 ROL DEL PROFESOR DE EF

Los profesores de EF asumen múltiples funciones: preparan y ponen en práctica unidades de enseñanza y los planes de clase de acuerdo con las nacionales; garantizan la seguridad de todos los participantes minimizando los riesgos previsible, comprobando la integridad del equipo y manteniendo un entorno físico seguro; evalúan el rendimiento de los alumnos; modifican o mejoran el plan de estudios en función de sus necesidades; gestionan el comportamiento de los alumnos para garantizar un entorno de aprendizaje satisfactorio y positivo; y son parte fundamental de la promoción de programas de salud en el entorno educativo.

Una de las responsabilidades más importantes del profesor de EF es involucrarse en su continuo desarrollo profesional. Mantenerse al día en el campo y la adhesión a las mejores prácticas de enseñanza fortalece la profesión, ayudando a los profesores de EF a saber cómo satisfacer las necesidades de todos sus alumnos. La formación continua es una opción válida para adquirir los conocimientos y la experiencia necesarios para atender a los alumnos con diversidad y las organizaciones públicas son responsables de proporcionar apoyo educativo y formación continua a sus empleados. Dominar las habilidades necesarias para acomodar a los alumnos con necesidades especiales, como la adaptación de las actividades, trabajar con profesores especialistas, entender cómo leer y redactar los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), y colaborar con otros profesionales sanitarios (como fisioterapeutas, psicólogos, logopedas y

terapeutas ocupacionales) requiere un compromiso con el desarrollo profesional continuo (Grenier, 2011; Silliman-French, Candler, French, y Hamilton, 2007).

1.8.2 EXPERIENCIAS DE ÉXITO PARA UNA EF INCLUSIVA

En cuanto a la conveniencia de incluir a los estudiantes con NEE en las clases de EF, las investigaciones muestran diversos resultados. En un estudio de Goodwin y Watkinson (2000) los estudiantes con discapacidad calificaron sus experiencias como días buenos o malos; en los días buenos tenían un sentido de pertenencia, compartían los beneficios de la actividad y dominaban las tareas, mientras que en los días malos su participación era restringida, se sentían aislados o se cuestionaba su competencia, concordando estos resultados con los de otras publicaciones (Bredahl, 2013). Otros investigadores sugieren que las habilidades sociales de los alumnos pueden mejorar cuando se educan en entornos inclusivos (Klavina y Block, 2008). Los alumnos con y sin discapacidad demuestran percepciones favorables hacia sus compañeros, entrenadores y profesores como resultado de la inclusión (Obrusníková, Válková, y Block, 2003). Además, cuando los juegos son modificados adecuadamente para crear experiencias exitosas para todos los alumnos, los estudiantes normotípicos son más receptivos a la hora de incorporar a los alumnos con necesidades educativas (de Schipper, Lieberman, y Moody, 2017). El uso de tutores compañeros también tiene efectos positivos en los estudiantes con diversidad que se incluyen en la EF general. Los programas planificados de tutoría entre iguales que incluyen formación pueden dar lugar a un aumento de los niveles de actividad física (Wiskochil, Lieberman, Houston-Wilson, y Petersen, 2007), oportunidades de respuesta (Houston-wilson, Lieberman, Horton, y Kasser, 1997), al aumento de tiempo de aprendizaje académico en la EF (Cervantes, Lieberman, Magnesio, y Wood, 2013), la socialización (Klavina y Block, 2008), y los niveles de aptitud física (Klavina y Rodionova, 2015).

La inclusión también promueve el desarrollo personal de los estudiantes con y sin discapacidad (Coates, 2012) al proporcionar oportunidades de liderazgo (Lieberman, Arndt, y Daggett, 2007). Por ejemplo, cuando se utilizó un modelo de educación deportiva en el que cada estudiante asumía múltiples roles, la cohesión del grupo se vio reforzada; esto significa que, independientemente de

la capacidad, los miembros del equipo trabajaron juntos para lograr el objetivo (Tindall, Foley, y Lieberman, 2016). Por último, la literatura científica sugiere que los estudiantes normotípicos son más capaces de promover las amistades y la comunicación cuando tienen oportunidades de interactuar y comprometerse con estudiantes con diversidad (Seymour, Reid, y Bloom, 2009).

Es imperativo que los profesores de EF trabajen para garantizar experiencias exitosas para todos los estudiantes en sus clases y que los estudiantes con diversidad sean acogidos y valorados (Elliott, 2008). Como ha demostrado la investigación, la competencia de un instructor para incluir a todos los estudiantes crece a medida que aumenta la experiencia con estudiantes con diversidad (de Boer, Pijl, Minnaert, y Post, 2014). Además, los estudiantes tienden a seguir el ejemplo de su profesor, y modelar los comportamientos que quieren que sus estudiantes demuestren siendo esto una forma de fomentar una experiencia positiva para todos ellos. Este enfoque, junto con el apoyo profesional de los especialistas en EF, ayuda a garantizar el éxito de la inclusión (Bryan, McCubbin, y Van Der Mars, 2013).

1.9 MARCO LEGISLATIVO

1.9.1 INTERNACIONAL

La educación inclusiva ha surgido como un tema clave, tanto en la investigación, como en la práctica profesional, como en la agenda política educativa internacional (Sarrionandia y Ainscow, 2011). Se han dado numerosos pasos para legislar el derecho a la inclusión de todos los estudiantes, involucrando a todas las partes interesadas (UNESCO, 1994, 2008).

La inclusión de alumnos con diversidad en contextos de educación general se ha convertido en un movimiento mundial en las últimas décadas. El Informe Warnock (1978), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), la Declaración de Salamanca y el Marco de para la Acción sobre NEE (1994), El Marco de Acción de Dakar (2000) y la 48ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO (2008) son algunos de los documentos y marcos internacionales más importantes a este respecto. Otro hito importante tuvo lugar con la

ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) en la que en el artículo 24 se estipula que los firmantes deben garantizar que los estudiantes con discapacidad no sean excluidos del sistema educativo general por motivos de discapacidad y reciban el apoyo necesario dentro del sistema educativo general para facilitar su educación efectiva.

1.9.2 NACIONAL

La primera referencia en cuanto a la educación inclusiva no aparece en España hasta la década de los 80, con la promulgación del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (1985), ya que las leyes anteriores consideraban la Educación Especial pero como proceso paralelo a la ordinaria. Esta orden manifiesta la necesidad de incluir en los centros ordinarios a todo tipo de alumnado con diversidad facilitando apoyos adaptados e individuales, recurriendo a los centros de Educación Especial en última instancia. Más tarde, la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990) menciona por primera vez a nivel nacional al alumnado con NEE, favoreciendo así los fundamentos de integración y normalización; sugiriendo la obligación de adaptar el currículo educativo en determinados casos para lograr un proceso de aprendizaje efectivo. A través de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se proclama el compromiso que deben adoptar los centros educativos a la hora de llevar a cabo una escolarización inclusiva, respetando así los razonamientos de equidad y calidad, dotando a los centros de un carácter de autonomía sin precedentes. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, (2013) no mostró avances significativos en materia de inclusión escolar. Hace dos años, la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) (2020) parece corregir ciertos déficits en materia de inclusión por parte de la ley previa, proclamando la equidad, inclusión educativa y la accesibilidad universal como principios inamovibles.

1.9.3 COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EXTREMADURA

En los años 70 comienza la inclusión de las personas con diversidad en la escuela ordinaria a través de la creación de aulas de Educación Especial en algunos colegios de la región, normalmente en los municipios con mayor

población, desarrollándose cursos para aquellos profesores que no dispusieran de la misma. Sin embargo, la falta de criterios establecidos llevó a aunar en estas clases a aquellos alumnos con problemas sociales o de comportamiento. En esta misma década nacen ciertas organizaciones de padres (APROSUBA en Badajoz, junto a NOVAFORMA y PLACEAT en Cáceres) que buscan concienciar a la sociedad de que la inclusión educativa es una responsabilidad de todos. Debido a su inmensa labor caritativa lograron que el Ministerio de Educación y Cultura fuera el encargado de los colegios de Educación Especial (Rodríguez Tejada, 2001)

La época de los 80 es considerada por muchos como el periodo de real fortalecimiento de la educación inclusiva (García Pastor, 1993). En Extremadura se creó el primer campamento de verano de integración patrocinado por organismos territoriales, hecho que favoreció el desarrollo de líneas educativas a niveles superiores y que posteriormente se vería reflejado en los futuros docentes, aumentando en gran medida los centros educativos que apostaban por la integración del alumnado con diversidad (Rodríguez Tejada, 2001).

Los años 90 consolidaron los avances previos en materia de inclusión a raíz de normativas internacionales, consiguiendo mejoras en los contextos político y socio-cultural de la región (Ullastres y Ortega, 1990). El número de recursos destinados a la Educación Especial se incrementó exponencialmente, lo que permitió eliminar las aulas específicas, incluyendo así a los alumnos con diversidad en las aulas ordinarias y contratando a un mayor número de especialistas (Rubio, 1998). Esto provocó que a todos los centros de Extremadura pudieran acudir niños con NEE.

En el año 1999, Extremadura adquiere competencias en materia educativa generando leyes territoriales que avalan la inclusión educativa, focalizando su atención en aquellos más necesitados. Esto lleva al aumento de un 40% de los profesionales de apoyo en los centros públicos de la comunidad respecto a la década anterior, en etapas de infantil y primaria (Pérez-Gutiérrez, Casado-Muñoz, y Rodríguez-Conde, 2021). Por otro lado, los centros de educación secundaria carecían de una formación adecuada que, junto al desánimo de los

padres y otras coyunturas económico-sociales, suponían un panorama incierto en cuanto a políticas de inclusión (Marín García y Blázquez Entonado, 2003).

1.10 PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE INCLUSIÓN

La percepción de los docentes ha sido un campo ampliamente estudiado, y su relación con la inclusión educativa no ha sido la excepción (Ellis, Tod, y Graham-Matheson, 2012), siendo estas percepciones sobre la inclusión reconocidas como fundamentales para el bienestar del alumnado (Alghazo, Dodeen, y Algaryouti, 2003). El profesorado posee percepciones muy dispares en cuanto a la inclusión educativa (Austin, 2001) dependiendo básicamente de dos factores muy ligados: sus experiencias previas con alumnos con NEE (Leatherman y Niemeyer, 2005) y su formación en inclusión educativa (Avramidis, Bayliss, y Burden, 2000). Por tanto, las percepciones para dar lugar a un cambio educativo en general y la formación del profesorado juegan un papel fundamental en la atención a la diversidad (Cervi y Ortega, 2006).

Teniendo en cuenta lo anterior, Cook (2002) ya señaló que los docentes en formación expresaban sentirse poco preparados para la atención a la diversidad, a pesar de que mostraban creencias muy positivas respecto a la misma, sin embargo, estas buenas percepciones sobre la inclusión pueden verse afectadas por malas experiencias durante el curso (Lambe y Bones, 2006). Además, aquellos futuros profesores que recibían una formación específica en educación inclusiva eran más receptivos y sufrían menor ansiedad al incorporar alumnos con NEE, en comparación con los futuros profesores que recibían una formación general (Shippen, Crites, Houchins, Ramsey, y Simon, 2005). Del mismo modo, los docentes en activo suelen manifestar su preocupación por la escasez de recursos que sufren los centros educativos para apoyar una inclusión efectiva (Round, Subban, y Sharma, 2016). Por tanto, los profesores pueden tener una percepción positiva hacia el principio de la inclusión y, por el contrario, percibir negativamente su puesta en práctica debido a la falta de recursos, tiempo de planificación, habilidades, materiales didácticos preparados y apoyo especializado (Chiner y Cardona, 2013).

1.10.1 NECESIDADES DE FORMACIÓN SOBRE INCLUSIÓN

Swarup (2001) ya focalizó su atención sobre la paradoja actual de los programas de formación docente en los que, por un lado, se hace hincapié en la inclusión de los niños con discapacidades, pero, por otro, la preparación de los profesores se clasifica como educación general o educación especial. En muchas regiones, los centros de formación del profesorado han tardado en realizar los ajustes necesarios en sus cursos para preparar a los profesores para la inclusión (Loreman, Deppeler, y Harvey, 2005). Lamentablemente, los criterios de inclusión en los cursos de formación del profesorado tienden a prestar poca atención a la importancia que dan los docentes a estos estudios, dando más peso a la necesidad de cubrir las plazas para garantizar su mantenimiento (Forlin, 2008). Las investigaciones previas sugieren que los contenidos de los cursos opcionales sobre necesidades especiales son insuficientes para mejorar la práctica en las escuelas, porque con demasiada frecuencia no está vinculado a los imperativos pedagógicos y curriculares más amplios (generales) que los alumnos tienen que aprender y ser capaces de aplicar (Forlin, 2010a). Por consiguiente, muchos países se enfrentan al reto de la escasez de conocimientos y limitación de personal cualificado para mejorar la calidad de la enseñanza en las aulas inclusivas, lo que revela la importancia de desarrollar tanto sistemas de preparación del profesorado bien planificados como alternativas en formación continua de calidad para el desarrollo sostenible de la educación inclusiva (Deng y Harris, 2008).

La inclusión, más allá de integrar a los alumnos en el sistema, implica una modificación del contexto educativo y en la forma de incidir en la formación específica de los profesores para que puedan atender las necesidades de los alumnos. Por ejemplo, Fernández Batanero y Benito Jaén (2016) sugieren que los futuros profesores deben aprender métodos de enseñanza que incluyan a todos los estudiantes, y ser conscientes de los diferentes mecanismos discriminatorios que están presentes en el aula hoy en día. Para adquirir estas competencias, la formación inicial de los futuros profesores debería incluir experiencias de trabajo tanto con alumnos con diferentes necesidades como en entornos inclusivos (López, Echeita, y Martín, 2009). El nuevo desarrollo de recursos y herramientas

pedagógicas está revolucionando la práctica inclusiva, ya que exige al profesorado identificar los factores y establecer los criterios para incorporar esas estrategias didácticas de calidad en su práctica de aula, representando un desafío para muchos docentes (Cárdenas, Zermeño, y Tijerina, 2013), debido a que el profesor es quien debe descubrir cuál es la metodología más adecuada para cada persona a través de una educación inclusiva que busque satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos y ponga énfasis en los grupos vulnerables en riesgo de exclusión (Batanero, 2013).

En este sentido, numerosa bibliografía hace hincapié en la relevancia de estas experiencias, ya sea en la formación inicial y/o continua del profesorado, con el fin de mejorar tanto su capacidad de respuesta como sus percepciones ante la diversidad (Rose, 2001; Shippen et al., 2005; Smith y Smith, 2000). En línea con Cervi y Ortega (2006), esta formación se entiende como un proceso de cambio conceptual, lo que conlleva a generar espacios y oportunidades para que el profesorado analice y mejore su percepción. Para ello, se ha sugerido la necesidad de una formación profesional continua por parte de los profesores en activo en materia de inclusión educativa (Forlin, 2010b). No obstante, esta formación debe abarcar no solo al profesorado, sino también al complejo de asesores psicopedagógicos que forman parte del sistema educativo para facilitar igualmente ese cambio conceptual (Giné, 2005), de manera que se implique a toda la comunidad educativa (Parrilla, 2001).

Por otro lado, el proceso de la inclusión se percibe como difícil y estresante, por ello, el apoyo disponible y de la existencia de redes de colaboración para enfrentarse a esta compleja tarea es un factor determinante en la eficacia de la labor docente en cuanto a la inclusión (Mel Ainscow y West, 2006). Por consiguiente, la colaboración es señalada como un elemento crítico en los programas de formación docente (Brownell, Ross, Colón, y McCallum, 2005), permitiendo proporcionar programas y servicios eficaces para todos los estudiantes (Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello, y Spagna, 2004). Por ejemplo, Taylor y Sobel (2001) advirtieron que los docentes de su estudio percibían una gran responsabilidad en cuanto a la necesidad de proporcionar una educación equitativa y un aprendizaje de calidad a todos los alumnos, atribuyendo estas

creencias positivas a la naturaleza colaborativa del programa en el que participaban.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

2.1 HIPÓTESIS PRINCIPAL

- Las necesidades de formación sobre la preparación en cuanto a la educación inclusiva y a la atención a la diversidad varían según el contexto vital del docente en la Comunidad de Extremadura.

2.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

2.2.1 ARTÍCULO 1

- La formación de los futuros docentes extremeños influye sobre sus percepciones acerca de su preparación para la educación inclusiva.

2.2.2 ARTÍCULO 2

- Los docentes extremeños de primaria especialistas en pedagogía terapéutica y en audición y lenguaje, exhiben mejores percepciones respecto a su preparación para la educación inclusiva en comparación con sus compañeros maestros/as no especialistas.

2.2.3 ARTÍCULO 3

- Los profesores de EF en Extremadura no creen estar preparados para atender la diversidad de sus alumnos debido a su formación.

2.2.4 ARTÍCULO 4

- El cuestionario CEFI-R presenta óptimas características de fiabilidad y validez para analizar las percepciones sobre educación inclusiva en maestros/as de primaria en la región de Extremadura.

2.2.5 CAPÍTULO DE LIBRO 1

- Las mujeres maestras muestran mejores percepciones con respecto a su formación para la educación inclusiva en la Comunidad de Extremadura.

2.2.6 CAPÍTULO DE LIBRO 2

- El profesorado de centros públicos de educación primaria posee unas mejores percepciones respecto a su formación en inclusión educativa que los/as maestros/as pertenecientes a centros privados-concertados de la región extremeña.

2.2.7 CAPÍTULO DE LIBRO 3

- El profesorado extremeño de educación primaria con plaza fija o indefinida muestra mejor percepción con respecto a su formación para la educación inclusiva que los interinos/laborales.

2.3 OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos generales de la presente Tesis Doctoral fueron analizar la percepción y necesidades de formación sobre la inclusión educativa en futuros docentes y en docentes de la Región de Extremadura, explorando las propiedades psicométricas del instrumento CEFI-R (Cuestionario para la Evaluación de la Preparación Docente para la Inclusión) en el contexto del profesorado de educación primaria.

2.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2.4.1 ARTÍCULO 1

- Analizar la percepción de los futuros docentes extremeños sobre su preparación en inclusión educativa y explorar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del género y de la especialidad de magisterio cursada.

2.4.2 ARTÍCULO 2

- Analizar las posibles diferencias acerca de la preparación en inclusión educativa en el profesorado extremeño de educación primaria especialista (pedagogía terapéutica y audición y lenguaje) y no especialista (resto del profesorado) en la Comunidad de Extremadura.

2.4.3 ARTÍCULO 3

- Analizar la percepción del profesorado de EF de Extremadura sobre su preparación en inclusión educativa.
- Explorar las diferencias en relación con las necesidades de formación en inclusión educativa en función de la etapa educativa en la que los docentes imparten EF en la Comunidad de Extremadura.

2.4.4 ARTÍCULO 4

- Explorar las propiedades psicométricas del cuestionario CEFI-R para determinar si es una herramienta válida y fiable para evaluar la percepción de los docentes extremeños sobre su preparación para la inclusión.
- Presentar la estructura factorial y fiabilidad del CEFI-R en el contexto específico del profesorado de educación primaria de Extremadura.

2.4.5 CAPÍTULO DE LIBRO 1

- Explorar las necesidades de formación de los/as maestros/as extremeños de educación primaria en inclusión educativa analizando la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del género.

2.4.6 CAPÍTULO DE LIBRO 2

- Analizar las necesidades de formación de los/as maestros/as de educación primaria extremeños para promover la inclusión del alumnado con discapacidad explorando la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de titularidad del centro, ya sean públicos o concertados-privados.

2.4.7 CAPÍTULO DE LIBRO 3

- Examinar las necesidades de formación de los/as maestros/as de educación primaria extremeños para promover la inclusión del alumnado con discapacidad.

- Explorar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las necesidades de formación en inclusión educativa en función del tipo de plaza (funcionarios o interinos) de los/as maestros/as de educación primaria de Extremadura.

3. MÉTODO

3.1 DISEÑO

Los diseños que se desarrollaron en cada uno de los artículos que componen la presente Tesis Doctoral fueron los siguientes:

- Artículo 1, Artículo 2 y Artículo 3: estudio descriptivo y correlacional de corte transversal.
- Artículo 4: estudio psicométrico.
- Capítulo de libro 1, Capítulo de libro 2 y Capítulo de libro 3: estudio descriptivo y correlacional de corte transversal.

3.2 ASPECTOS ÉTICOS

La Comisión de Bioética y Bioseguridad de la Universidad de Extremadura aprobó el proyecto de investigación titulado “Percepción y necesidades de formación sobre la inclusión educativa en Educación Primaria: EF y otras áreas” el día 15 de diciembre de 2021 con número de aprobación (186/2021), de acuerdo con las actualizaciones de la Declaración de Helsinki, modificada por la 64^a Asamblea General de la Asociación Médica Mundial (Fortaleza, Brasil, 2013) y la Ley 14/2007.

3.3 PARTICIPANTES

En el Artículo 1, la muestra (Tabla 1) estuvo formada por 245 estudiantes de máster de Extremadura, siendo seleccionados mediante un método de muestreo no probabilístico por conveniencia (Salkind, Escalona, y Valdés Salmerón, 1999). Los criterios de elegibilidad fueron: 1) cursar las titulaciones universitarias de Educación Primaria o Infantil; y 2) firmar el consentimiento informado del estudio.

Tabla 1. Características de la población analizada en el Artículo 1.

Variable	Categorías	N	%
Género	Hombre	44	18
	Mujer	201	82
Edad	Menos de 20	41	16,7
	Entre 20 y 25	183	74,7
	Más de 25	21	8,6
Titulación en curso	Educación Infantil	142	58
	Educación Primaria	103	42
Curso	Primero	38	15,5
	Segundo	66	26,9
	Tercero	101	41,2
	Cuarto	40	16,3

En las tres investigaciones posteriores la muestra total (Tabla 2) estuvo formada por 1149 docentes en activo de centros de educación primaria y secundaria de la región de Extremadura. Los participantes fueron seleccionados utilizando un método de muestreo no probabilístico por conveniencia (Salkind et al., 1999). Los criterios de inclusión fueron: 1) impartir docencia en educación primaria o educación secundaria en centros públicos o privados-concertados de Extremadura y 2) firmar el consentimiento informado del estudio.

Tabla 2. Cualidades sociodemográficas de la muestra.

Variable	Categorías	N	%
Género	Hombre	365	31,8
	Mujer	784	68,2
Edad	Menos de 30	91	7,9
	Entre 30 y 40	421	36,7
	Entre 41 y 50	389	33,8
	Más de 50	248	21,6
Titulación	Magisterio	980	85,3
	CAFYD	102	8,9
	Magisterio + CAFYD	39	3,4
	Psicopedagogía	14	1,2
	Psicología	1	0,1
	Pedagogía	5	0,4
Provincia del centro	Otros	8	0,7
	Cáceres	339	29,5
Etapa Educativa	Badajoz	810	70,5
	Educación Primaria	1031	89,7
Puesto del profesor	Educación Secundaria	118	10,3
	Interino o Temporal	374	32,6
Años de experiencia	Funcionario o Indefinido	775	67,4
	Media y Desviación Típica	15,1	9,2

Nota: CAFYD = Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

A continuación, se puede observar la caracterización de la muestra del Artículo 2 (Tabla 3).

Tabla 3. Características sociodemográficas de la población en el Artículo 2 (N = 264).

Variable	Categorías	N	%
Género	Hombre	57	20,1
	Mujer	227	79,9
Edad	Menos de 30	19	6,7
	Entre 30 y 40	116	40,8
	Entre 41 y 50	98	34,5
	Más de 50	51	18
Especialidad	No especialistas	159	56
	Pedagogía Terapéutica	79	27,8
	Audición y Lenguaje	46	16,2
Provincia del centro	Cáceres	65	22,9
	Badajoz	219	77,1
Puesto del profesor	Puesto de profesor contratado	89	31,3
	Puesto de profesor fijo	195	68,7
Años de experiencia	Media y Desviación Típica	14,20	9,30

Las características sociodemográficas de la muestra del Artículo 3 se encuentran en la Tabla 4.

Tabla 4. Características sociodemográficas de la población del Artículo 3 (N = 260).

Variable	Categorías	N	%
Género	Hombre	140	53,8
	Mujer	120	46,2
Edad	Menos de 30	26	10
	Entre 30 y 40	84	32,3
	Entre 41 y 50	91	35
	Más de 50	59	22,7
Titulación	Educación Primaria	121	46,54
	CAFYD	100	38,46
	Ambos grados	39	15
Provincia del centro	Cáceres	93	35,8
	Badajoz	167	64,2
Etapa educativa	Educación Primaria	142	54,6
	Educación Secundaria	118	45,4
Años de experiencia	Media y Desviación Típica	13,4	9,5

Nota: CAFYD = Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Finalmente, se señalan las características de la muestra en el Artículo 4 (Tabla 5).

Tabla 5. Características sociodemográficas de la población del Artículo 4 (N = 605).

Género	Edad	Provincia del centro			
		Cáceres		Badajoz	
		Puesto del profesor			
		Temporal	Indefinido	Temporal	Indefinido
Hombre	Menos de 30	2	0	9	2
	Entre 30 y 40	22	7	17	22
	Entre 41 y 50	7	16	1	31
	Más de 50	0	10	2	22
Mujer	Menos de 30	9	1	20	3
	Entre 30 y 40	28	20	43	62
	Entre 41 y 50	6	33	19	87
	Más de 50	1	19	9	75

Por otro lado, tanto el primer capítulo de libro como el tercero contaron con una muestra de 605 docentes (Tabla 6) pertenecientes a centros de educación primaria. Los participantes fueron seleccionados utilizando un método de muestreo no probabilístico por conveniencia (Salkind et al., 1999) y bajo los siguientes criterios de inclusión: 1) impartir docencia en educación primaria en centros públicos de Extremadura y 2) firmar el consentimiento informado.

Tabla 6. Características sociodemográficas de la muestra de los Capítulos de investigación 1 y 3.

Variable	Categorías	N	%
Género	Hombre	170	28,1
	Mujer	435	71,9
Edad	Menor de 30	46	7,6
	Entre 30 y 40	221	36,5
	Entre 41 y 50	200	33,1
	Mayor de 50	138	22,7
Provincia del centro	Cáceres	181	29,9
	Badajoz	424	70,1
Puesto del profesor	Interino o temporal	195	32,2
	Funcionario o indefinido	410	67,8
Estudios cursados en la UEx	Sí	524	86,6
	No	81	13,4
Años de experiencia	Media y Desviación Típica	15,05	10,62

Nota: UEx = Universidad de Extremadura.

En el segundo capítulo, la muestra estuvo formada por 255 maestros/as de educación primaria (Tabla 7) de la región de Extremadura. Los participantes fueron seleccionados utilizando un método de muestreo no probabilístico por conveniencia (Salkind et al., 1999). Los de inclusión fueron: 1) impartir docencia

en educación primaria en centros públicos o privados-concertados de Extremadura y 2) firmar el consentimiento informado del estudio.

Tabla 7. Características sociodemográficas de la muestra del Capítulo 2 de investigación.

Variable	Categorías	N	%
Género	Hombre	48	18,8
	Mujer	207	81,2
Edad	Menor de 30	50	19,6
	Entre 30 y 40	84	32,9
	Entre 41 y 50	69	27,1
	Mayor de 50	52	20,4
Provincia del centro	Cáceres	46	18
	Badajoz	209	82
Puesto del profesor	Interino o temporal	101	39,6
	Funcionario o indefinido	154	60,4
Estudios cursados en la UEx	Sí	223	87,5
	No	32	12,5
Tipo de centro	Público	133	52,2
	Concertado-privado	122	47,8
Años de experiencia	Media y Desviación típica	3,71	0,50

Nota: UEx = Universidad de Extremadura.

3.4 MATERIAL Y MEDIDAS

3.4.1 VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

Las variables sociodemográficas fueron tomadas a través de e-cuestionarios. Su importancia radica en la recopilación de condiciones educativas que puedan ser valoradas a la hora de analizar los resultados obtenidos en los cuestionarios, que evalúan la preparación de los docentes en relación con la educación inclusiva. La Tabla 8 muestra todas las variables sociodemográficas recogidas a lo largo de todos los trabajos de investigación.

Tabla 8. Variables sociodemográficas a lo largo de los estudios.

Variable	Categorías	Trabajo
Género	Hombre	Todos
	Mujer	
Edad	Menor de 30	Todos
	Entre 30 y 40	
	Entre 41 y 50	
	Mayor de 50	
Provincia del centro	Cáceres	Art 2, 3 y 4
	Badajoz	Cap 1, 2 y 3
Puesto del profesor	Interino o temporal	Art 2 y 4
	Funcionario o indefinido	Cap 1, 2 y 3
Estudios cursados en la UEx	Sí	Cap 1, 2 y 3
	No	
Tipo de centro	Público	Cap 2
	Concertado-privado	
Años de experiencia	Media y Desviación	Art 2 y 3
	Típica	Cap 1, 2 y 3
Titulación en curso	Educación Infantil	Art 1
	Educación Primaria	
Titulación	Educación Primaria	Art 3
	CAFYD	
	Ambos	
Curso	Primero	Art 1
	Segundo	
	Tercero	
	Cuarto	
Etapa Educativa	Educación Primaria	Art 3
	Educación Secundaria	
Especialidad	No especialistas	Art 2
	Pedagogía Terapéutica	
	Audición y Lenguaje	

Nota: Art = Artículo; Cap = Capítulo; UEx = Universidad de Extremadura; CAFYD = Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

3.4.2 PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE SU FORMACIÓN EN DIVERSIDAD

Estas percepciones pudieron ser analizadas gracias a la administración del cuestionario sobre la formación docente en inclusión, el cuestionario CEFI-R (González-Gil, Martín-Pastor, Orgaz Baz, y Poy Castro, 2019) (Tabla 9), se compone de un total de 16 ítems agrupados en cuatro dimensiones:

- Dimensión 1, "Concepción de la Diversidad": compuesta por 5 ítems, esta dimensión incluye la valoración personal del concepto de diversidad, el lugar y la forma en que se contempla la escolarización de los alumnos, la política educativa en la que se basan estas decisiones y, en definitiva, la interpretación individual de la educación inclusiva.
- Dimensión 2, "Metodología": que consta de 5 ítems, Considera la perspectiva desde la que se definen cada uno de los elementos que componen el currículo (estrategias metodológicas, recursos, materiales, técnicas de comunicación, evaluación...) y si los estudiantes se consideran preparados para hacerlo desde la perspectiva de inclusión.
- Dimensión 3, "Apoyos": constituida por 4 ítems, aborda el concepto de apoyo, el papel que debe desempeñar el docente de apoyo, los posibles destinatarios de dicho apoyo y el lugar donde se presta y, por tanto, el trabajo colaborativo entre este profesional y el resto de los profesores.
- Dimensión 4, "Participación de la Comunidad": compuesta por 5 ítems, recoge información sobre el trabajo colaborativo entre la escuela y el resto de los agentes de la comunidad, así como el aprovechamiento de los recursos que, más allá del recinto escolar, nos ofrece el entorno.

Este instrumento utiliza una escala Likert donde los valores van de 1 a 4, siendo 1 "Muy en desacuerdo", 2 "Parcialmente en desacuerdo", 3 "Parcialmente de acuerdo" y 4 "Muy de acuerdo". Además, este cuestionario presentan buenos valores de fiabilidad y validez, con puntuaciones por encima del umbral de 0,7 en el Alfa de Cronbach (González-Gil et al., 2019).

Tabla 9. Cuestionario para la Evaluación de la Preparación Docente para la Inclusión (CEFI-R).

1	Preferiría no tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo
2	Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo interrumpe la rutina del aula y perjudica el aprendizaje de sus compañeros
3	No debemos escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios hasta que no tengamos la formación adecuada para ello
4	Los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no pueden seguir el día a día del currículum
5	Me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase
6	Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales
7	Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes
8	Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos
9	Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos
10	Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurarme de que todos los alumnos puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria
11	La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula
12	Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula, en lugar de hacerlo en el aula de apoyo
13	La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula
14	Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los profesores
15	El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos...)
16	Es fundamental que haya una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de agentes educativos (AMPA, asociación de vecinos, consejo escolar...)
17	La escuela debe fomentar la implicación de los padres y de la comunidad
18	Cada miembro del centro educativo (profesores, padres, alumnos, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo
19	El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios...)

3.4.3 PREGUNTAS DICOTÓMICAS

Además de las variables contempladas anteriormente, se incluyen en la mayoría de los trabajos tres preguntas dicotómicas referentes a la formación previa y continua de los docentes participantes en atención a la diversidad (Tabla 10), recogidas a través de e-cuestionarios.

Tabla 10. Preguntas dicotómicas sobre formación previa y continua en atención a la diversidad.

Preguntas

Pregunta 1: Mi formación en la universidad me preparó o me está preparando para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado

Pregunta 2: Si me ofrecieran cursos de formación al respecto, asistiría a ellos

Pregunta 3: La formación continua a lo largo de estos años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado

4. TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

4.1 ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

4.1.1 ARTÍCULO 1. ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE LA FORMACIÓN Y ACTITUD DE LOS FUTUROS DOCENTES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Objetivos

Evaluar cómo se relaciona la formación inicial de los futuros docentes del sistema educativo español con sus creencias sobre la inclusión educativa y conocer si existen diferencias según el sexo de los participantes.

Participantes

La muestra (Apartado 3.3) estuvo compuesta por 245 alumnos de los grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura en Badajoz (Tabla 1).

Procedimientos y medidas

Para este estudio se utilizaron dos cuestionarios, uno acerca de las características demográficas de los participantes y otro en relación a la formación docente en inclusión. Fueron administrados en formato digital, ya que los cuestionarios permiten un mayor ahorro en costos y tiempo, y son bastante precisos, obteniendo una mayor tasa de retorno (Anderson y Kanuka, 2003). Adicionalmente, se incluyó una pregunta acerca de la percepción de los participantes sobre la preparación recibida para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los estudiantes. Las respuestas se almacenaron en una hoja de cálculo, lo que facilitó la codificación de las respuestas para su posterior análisis. La recolección de datos se llevó a cabo entre mediados de enero y principios de marzo de 2020, durante el transcurso del año académico.

Para acceder a la muestra, se contactó con los delegados de cada curso y se les entregó un documento con la información sobre el objetivo del estudio, así como un enlace URL al cuestionario que se extendería al resto del grupo de clase.

Los participantes recibieron la misma información detallada sobre su finalidad y el tratamiento de sus datos. El tiempo medio estimado para contestar al cuestionario fue de 10 minutos.

En cuanto al cuestionario sobre la formación docente en inclusión, se utilizó el cuestionario CEFI-R (González-Gil, Martín-Pastor, y Orgaz Baz, 2017), compuesto por un total de 16 ítems agrupados en cuatro dimensiones adaptado del *Index for inclusion developing learning and participation in schools* (Booth y Ainscow, 2011) para su aplicación específica sobre el alumnado universitario que participa en el estudio, eliminando los ítems 3, 17 y 18 de la escala original. Este instrumento utiliza una escala Likert donde los valores van de 1 a 4, siendo 1 “Muy en desacuerdo”, 2 “Parcialmente en desacuerdo”, 3 “Parcialmente de acuerdo” y 4 “Muy de acuerdo”. Previo al análisis, los ítems indirectos fueron invertidos. Los investigadores previos (González-Gil et al., 2017) examinaron el grado de consistencia interna mediante el Alfa de Cronbach mostrando estimaciones de fiabilidad por encima del umbral de 0,70.

Análisis estadístico

El análisis de los datos recolectados se realizó con el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) versión 23.0 para MAC (IBM Corporation, Armonk, NY, EE. UU.). Se utilizó la prueba Chi-Cuadrado de Pearson para analizar las diferencias en las variables edad y género en referencia al ítem “A nivel general, considero que mi formación en la universidad me ha preparado, o me está preparando, para dar respuesta a la diversidad de necesidades de mis alumnos” (Tabla 11).

Tabla 11. Distribución de frecuencias en las respuestas de los ítems según sexo y grado (N = 245).

			"A Nivel General, Considero Que Mi Formación En La Universidad Me Ha Preparado, O Me Está Preparando, Para Responder A La Diversidad De Necesidades De Mis Alumnos"		
Ítem			Sí	No	p
Género	Hombre	N	27	17	0,38
		%	19,9	15,6	
	Mujer	N	109	92	
		%	80,1	84,8	
	Total	N	136	109	
		%	55,5	44,5	
Titulación	Educación Infantil	N	73	69	0,13
		%	53,7	63,3	
	Educación Primaria	N	63	40	
		%	46,3	36,7	
	Total	N	136	109	
		%	55,5	44,5	

Nota: $p = p$ -valor

Para analizar si las variables cumplían con el supuesto de normalidad se utilizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov, y al no obtenerse evidencias suficientes, se optó por utilizar pruebas no paramétricas. Se usaron la prueba U de Mann-Whitney para analizar las relaciones entre las diferentes dimensiones con la titulación y el género de la muestra (Tablas 12 y 13).

Tabla 12. Análisis descriptivo y diferencias por sexo y grado de los ítems del cuestionario.

Items	Género			Titulación		
	Mujer	Hombre	p	Educación Infantil	Educación Primaria	p
	M_e (RIC)	M_e (RIC)		M_e (RIC)	M_e (RIC)	
1. Preferiría tener alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi aula	4 (1)	4 (1,75)	0,11	4 (1)	4 (1)	0,23
2. Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo no interrumpe la rutina de la clase y no perjudica el aprendizaje de sus compañeros	4 (1)	4 (1,75)	0,59	4 (1)	3 (1)	0,21
3. Los estudiantes con necesidades específicas de apoyo pueden seguir el día a día del plan de estudios	3 (2)	3 (1,75)	0,59	3 (2)	3 (2)	0,16
4. No me preocupa que aumente mi carga de trabajo si tengo alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo en clase	4 (1)	4 (1)	0,87	4 (1)	4 (1)	0,51
5. Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente según sus características individuales	3 (1)	3 (1)	0,55	3 (1)	3 (1)	0,60
6. Sé elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo en cuenta la diversidad del alumnado	3 (1)	3 (1)	0,13	3 (1)	3 (1)	0,75
7. Sé adaptar mi evaluación a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos	3 (1,5)	3 (1)	0,34	3 (1)	3 (1)	0,70
8. Sé manejar y adaptar los materiales didácticos a las necesidades de cada uno de mis alumnos	3 (1)	3 (1)	0,34	3 (1)	3 (1)	0,63
9. Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurar que todos los estudiantes puedan comunicarse con éxito. incluido en el aula ordinaria	3 (1)	3 (1)	0,65	3 (1)	3 (1)	0,32

10. La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo, facilitaría que los apoyos se comprendieran dentro del aula	4 (1)	4 (1)	0,18	4 (1)	4 (1)	0,74
11. Considero que la mejor manera de brindar apoyo a los estudiantes es que se incorpore el maestro de nivelación en el aula, en lugar de en el aula de apoyo	3 (1)	3 (1,75)	0,01	4 (1)	3 (1)	0,003
12. El papel del profesor de apoyo es trabajar con todos los estudiantes en la clase	2 (2)	2 (2)	0,80	2 (2)	2 (2)	0,90
13. Considero que el lugar del docente de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los docentes	3 (1)	3 (2)	0,17	3 (1)	3 (2)	0,17
14. El Proyecto Educativo debe ser revisado con la participación de los diferentes agentes educativos (profesores, padres, alumnos, ...)	4 (1)	3 (1)	0,24	4 (1)	4 (1)	0,63
15. Es fundamental que exista una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de los agentes educativos (AMPA, barrio asociación, consejo escolar, ...)	4 (1)	4 (1)	0,07	4 (0)	4 (1)	0,08
16. El centro debe trabajar en conjunto con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios, ...)	4 (1)	4 (1)	0,92	3 (1)	4 (1)	0,34

Nota: Me = valor de la mediana; RIC = Rango Intercuartílico. Cada puntuación obtenida se basa en una escala tipo Likert (1-4), siendo 1 "Muy en desacuerdo", 2 "Parcialmente en desacuerdo", 3 "Parcialmente de acuerdo" y 4 "Muy de acuerdo".

Tabla 13. Análisis descriptivo y diferencias de cada dimensión del cuestionario.

Dimensiones	Me (RIC)
1. Concepción de la Diversidad	3,5 (0,75)
2. Metodología	3 (1)
3. Apoyos	3 (0,8)
4. Participación de la Comunidad	3,66 (0,92)

Nota: Me = valor de la mediana; RIC = Rango Intercuartílico. Cada puntuación obtenida se basa en una escala tipo Likert (1-4), siendo 1 "Muy en desacuerdo", 2 "Parcialmente en desacuerdo", 3 "Parcialmente de acuerdo" y 4 "Muy de acuerdo".

Las puntuaciones de los cuatro factores se obtuvieron a partir del valor de la mediana de cada uno de los ítems. Los datos se presentan como Mediana (Me) y Rango Intercuartílico (RIC) (Tabla 13).

El coeficiente de correlación entre las dimensiones y los diferentes rangos de edad se realizó mediante la prueba de Spearman (Tabla 14).

Tabla 14. Correlaciones entre las dimensiones y la variable grupo de edad.

Dimensiones	Años p (p)
1. Concepción de la Diversidad	-0,15 (0,01)*
2. Metodología	-0,11 (0,06)
3. Apoyos	-0,04 (0,52)
4. Participación de la Comunidad	0,05 (0,40)

Nota: La correlación es significativa en el $**p < 0,01$; $*p < 0,05$. Cada puntuación obtenida en las dimensiones se basa en una escala Likert (1-4): 1 es "Totalmente en desacuerdo", 2 "Parcialmente en desacuerdo", 3 "Parcialmente de acuerdo" y 4 "Totalmente de acuerdo".

Además, se calculó la fiabilidad de cada una de las dimensiones mediante el estadístico Alfa de Cronbach. De acuerdo con Nunnally y Berstein (1994), los valores de fiabilidad compuesta de 0,60 a 0,70 son aceptables en la exploración, mientras que los valores entre 0,70 y 0,90 pueden considerarse satisfactorios.

Resultados

La Tabla 11 y la Figura 1 muestran la distribución de frecuencias en las respuestas al ítem "A nivel general, considero que mi formación en la universidad me ha preparado, o me está preparando, para responder a la diversidad de necesidades de mis alumnos" según el género y la titulación estudiada. Los resultados muestran que el 55,5% (N = 136) de los participantes respondieron afirmativamente y el 44,5% (N = 109) negaron haber recibido o estar preparados para atender la diversidad de necesidades de los estudiantes. Los resultados muestran que no existe una asociación significativa entre este ítem y género ($\chi^2 = 0,74$; coeficiente de contingencia = 0,055; $p = 0,38$) ni con la variable titulación ($\chi^2 = 2,30$; coeficiente de contingencia = 0,096; $p = 0,13$).

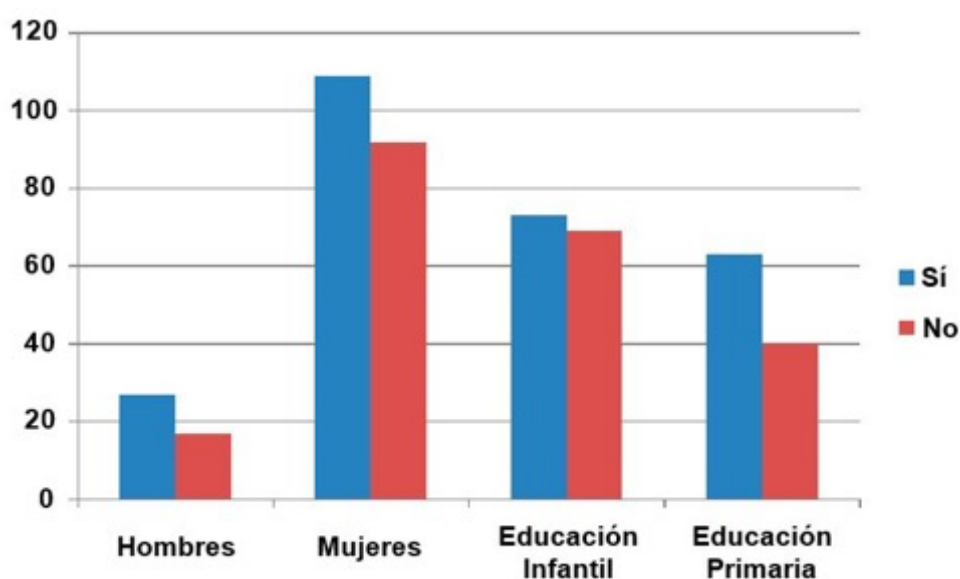


Figura 2. Distribución de N en las respuestas del ítem según género y titulación.

La Tabla 12 muestra las descripciones y diferencias por género y titulación para cada uno de los ítems que componen el cuestionario CEFI-R. Asimismo, la Tabla

13 y la Figura 2 muestran el análisis descriptivo y las diferencias agrupadas por cada dimensión del cuestionario.

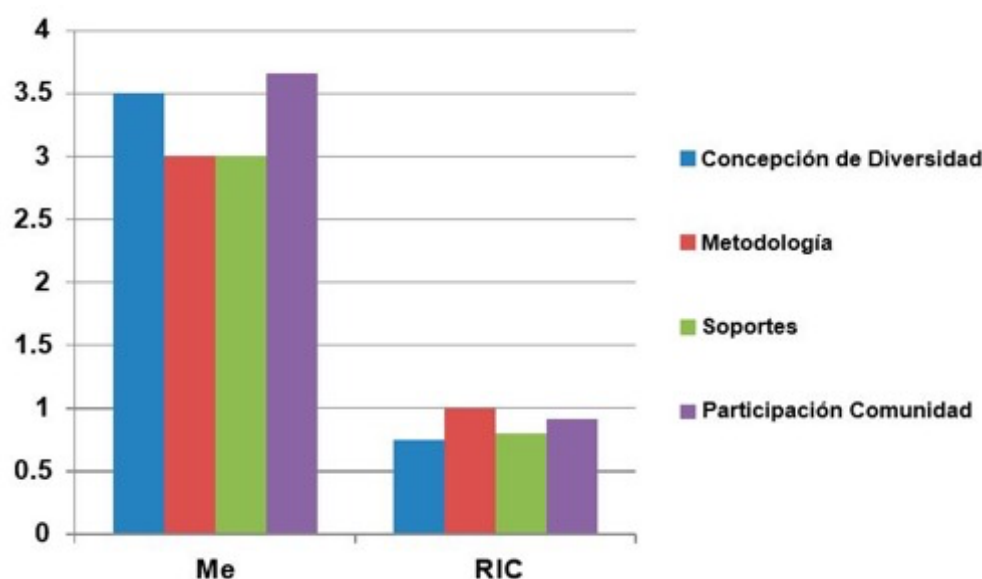


Figura 3. Diferencias de medianas y Rango Intercuartílico entre cada dimensión.

En relación con la primera dimensión "Concepción de la diversidad", los participantes en el estudio muestran una puntuación Mediana de 3,5 (RIC = 0,75). Las puntuaciones son similares para hombres y mujeres, $Me_{\text{Hombres}} = 3,5$ (RIC = 1), $Me_{\text{Mujeres}} = 3,5$ (RIC = 0,75), sin que se observen diferencias significativas al comparar entre géneros ($p = 0,64$), ni por titulación ($p = 0,14$). Respecto a los ítems que componen esta primera dimensión, las puntuaciones más altas (mayor sincronía con una adecuada concepción de la diversidad) se obtuvieron en: 1) "Preferiría tener alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi aula" (Me = 4; RIC = 1; titulación ($p = 0,23$); género ($p = 0,11$)); 2) "Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo no interrumpe la rutina del aula y perturba el aprendizaje de sus compañeros" (Me = 4; RIC = 1; titulación ($p = 0,21$); género ($p = 0,59$)); y 3) "No me preocupa que mi carga de trabajo aumente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase" (Me = 4; RIC = 1; titulación ($p = 0,51$); género ($p = 0,87$)). Sin embargo, se obtuvo una puntuación más baja para el ítem "Los alumnos con necesidades específicas de apoyo pueden seguir el plan de estudios" (Me = 3; RIC = 2; titulación ($p = 0,16$); género ($p = 0,59$)).

La puntuación general en la segunda dimensión, "Metodología", obtuvo los siguientes resultados $Me = 3$ ($RIC = 1$), $Me_{Hombres} = 2,9$ ($RIC = 0,8$), $Me_{Mujeres} = 3$ ($RIC = 1$), sin observar diferencias significativas ni por género ($p = 0,54$) ni por titulación ($p = 0,60$). Las puntuaciones obtenidas en cada uno de los ítems de esta segunda dimensión son: para el ítem 5, "Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de forma diferente según sus características individuales" ($Me = 3$; $RIC = 1$; titulación ($p = 0,60$); género ($p = 0,55$)); para el ítem 6, "Sé elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos" ($Me = 3$; $RIC = 1$; titulación ($p = 0,75$); género ($p = 0,13$)); para el ítem 7, "Sé adaptar mi evaluación a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos" ($Me = 3$; $RIC = 1$; titulación ($p = 0,70$); género ($p = 0,34$)); para el ítem 8, "Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para satisfacer las necesidades de cada uno de mis alumnos" ($Me = 3$; $RIC = 1$; titulación ($p = 0,63$); género ($p = 0,34$)); y para el ítem 9, "Sé adaptar mis técnicas de comunicación para garantizar que todos los alumnos puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria" ($Me = 3$; $RIC = 1$; titulación ($p = 0,32$); género ($p = 0,65$)).

En la tercera dimensión "Apoyos", se obtuvieron las siguientes puntuaciones $Me = 3$ ($RIC = 0,8$); $Me_{Hombres} = 3$ ($RIC = 0,75$); $Me_{Mujeres} = 3,25$ ($RIC = 0,75$). No se obtuvieron diferencias significativas por género ($p = 0,82$) ni por titulación ($p = 0,16$) con respecto a esta dimensión. La puntuación más alta se obtuvo en el ítem 10, "La planificación conjunta del profesorado facilitaría el apoyo dentro del aula" ($Me = 4$; $RIC = 1$; titulación ($p = 0,74$); género ($p = 0,18$)), y el ítem con menor puntuación fue el 12, "La función del profesor de apoyo es trabajar con todos los alumnos de mi aula" ($Me = 2$; $RIC = 2$; titulación ($p = 0,90$); género ($p = 0,80$)). Sí encontramos diferencias significativas por género y titulación en el ítem 11, "Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula en lugar de en el aula de apoyo" obteniendo como resultados ($Me_{Hombres} = 3$; $RIC = 0,75$; $Me_{Mujeres} = 3,25$; $RIC = 0,75$; $Me_{Primaria} = 3$; $RIC = 1$; $Me_{Infantil} = 3,25$ $RIC = 0,75$; titulación ($p = 0,03$); género ($p = 0,08$)).

Por último, en la cuarta dimensión "Participación en la comunidad", la muestra ofrece $Me = 3,66$ ($RIC = 0,92$); $Me_{Hombres} = 3,66$ ($RIC = 0,75$), $Me_{Mujeres} = 3,66$ ($RIC = 0,7$). En este caso, tampoco se obtuvieron diferencias significativas en

función de la titulación ($p = 0,21$) ni del género ($p = 0,21$). Las puntuaciones obtenidas en cada uno de los tres ítems de esta dimensión son idénticas ($Me = 4$; $RIC = 1$), y no se encontraron diferencias significativas en ninguno de estos ítems en titulación o en género: para el ítem 14, "El Proyecto Educativo debe ser revisado con la participación de los diferentes agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos...)" (titulación ($p = 0,63$); género ($p = 0,24$)); para el ítem 15, "Es fundamental que exista una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de los agentes educativos (Asociación de padres, asociación de vecinos, consejo escolar...)" (titulación ($p = 0,08$); género ($p = 0,07$)); y para el ítem 16, "El centro debe trabajar conjuntamente con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios, ...)" (titulación ($p = 0,34$); género ($p = 0,92$)).

La Tabla 14 y la Figura 3 muestran las correlaciones entre las diferentes dimensiones del cuestionario CEFI-R y la edad. Los resultados indican que en la dimensión 1, "Concepción de la diversidad", existe una correlación significativa baja e inversa con la edad; a medida que aumenta el rango de edad, la puntuación de la dimensión 1 disminuye ($r = -0,15$; $p = 0,01$). Resultados similares se muestran para la dimensión "Metodología", que también mostró una correlación baja e inversa ($r = -0,11$; $p = 0,06$). Lo mismo ocurre con la dimensión "Apoyos" donde existe una correlación baja e inversa pero no significativa ($r = -0,04$; $p = 0,52$). Por último, los resultados de la dimensión "Participación comunitaria", muestran una correlación baja y directa con la edad ($r = 0,05$; $p = 0,40$).

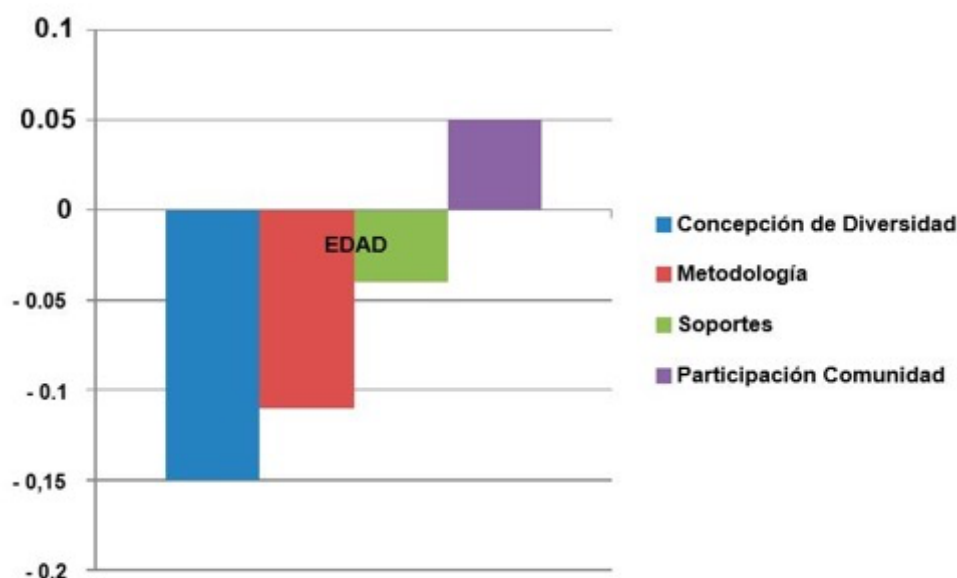


Figura 4. Diferencias en las correlaciones entre las dimensiones y la variable grupo de edad.

Finalmente, los resultados de fiabilidad para cada una de las dimensiones que componen el cuestionario CEFI-R fueron: $a^1 = 0,68$; $a^2 = 0,89$; $a^3 = 0,62$ y $a^4 = 0,70$, siendo todos los valores aceptables, por encima de 0,60.

Conclusiones

En vista de los resultados, las percepciones de los futuros profesores sobre su preparación en inclusión son muy positivas, no encontrando diferencias significativas entre hombres y mujeres participantes y valorando una actitud motivada, sensible y consciente de la dificultad del proceso de enseñanza en la escuela del siglo XXI. Asimismo, los resultados muestran que, en torno a la formación inicial ofrecida por la universidad, con relación a la metodología inclusiva son, en general, suficientes y necesarios para generar una adecuada preparación de los futuros docentes para poder dar respuesta a la diversidad de necesidades. Sin embargo, también se concluye que es necesaria una revisión del actual currículo académico para no acentuar las desigualdades de origen de los alumnos con NEE y las ya creadas por el propio sistema educativo. También se deduce que es fundamental aumentar el tiempo de práctica de los futuros profesores y su relación con los alumnos (porque en muchas ocasiones, hay un

exceso de construcciones teóricas sin aplicabilidad práctica, que no aportan al profesorado herramientas para ofrecer una respuesta educativa de calidad) implementando, por ejemplo, estrategias de enseñanza en el aula.

Por otro lado, el estudio pone de manifiesto la necesidad de incluir a los/as maestros/as especialistas (en Pedagogía Terapéutica: PT y Audición y Lenguaje: AL) e incluso trabajar con otros profesionales externos de forma interdisciplinar dentro del aula. Además, se establece como prioritario trabajar las sinergias entre familia y escuela como pilar fundamental.

Por último, como una generalización del trabajo que puede ser aplicable a otros territorios, afirmar que los grupos universitarios relacionados con la enseñanza muestran una percepción muy positiva y una buena preparación para la metodología inclusiva. Sin embargo, consideran que el sistema educativo debería aumentar el tiempo de práctica con estos alumnos y desarrollar estrategias educativas en las clases, evitando así crear desigualdades.

4.1.2 ARTÍCULO 2. ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA PREPARACIÓN DE DOCENTES ESPECIALISTAS Y NO ESPECIALISTAS HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Objetivos

Este estudio pretende medir la percepción del profesorado extremeño de educación primaria sobre su preparación para la educación inclusiva y averiguar si existen diferencias según el tipo de profesor, según sean maestros o maestras especialistas (PT y AL).

Participantes

La muestra estuvo conformada por 284 docentes (Tabla 3) que trabajan en escuelas públicas en la etapa de educación primaria: 20,1% (57) hombres y 79,9% (227) mujeres (Apartado 3.3). En cuanto a su itinerario académico, el 44% (125) fueron especialistas (PT o AL), y el 56% (159) no eran especialistas. La media de años de experiencia de los docentes fue de 14,20 años (DS = 9,3).

Procedimientos y medidas

Se utilizó el directorio de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura (España) para recoger los correos electrónicos de todos los colegios públicos de primaria de Extremadura. Más tarde, se envió un correo electrónico brindando información sobre el propósito de la investigación, el consentimiento informado por escrito y la URL para completar los cuestionarios e instrumentos. Todos los datos fueron recopilados de forma anónima. El tiempo medio necesario para contestar el cuestionario se estimó en 10 min. La recolección de datos se realizó mediante la aplicación Google Forms, ya que se ha demostrado que los cuestionarios electrónicos ahorran costos y obtienen una mayor participación (Anderson y Kanuka, 2003). Las respuestas obtenidas se almacenaron en una hoja de cálculo, facilitando su codificación y análisis estadístico. La recolección de datos se llevó a cabo entre septiembre y diciembre de 2020.

Se preguntó a los participantes a través de un cuestionario sociodemográfico, su género, edad, titulación universitaria, especialidad, provincia de la escuela, puesto docente y años de experiencia. Además, se formularon tres preguntas

sobre su preparación: referidas a (1) su formación inicial, (2) su formación continua y (3) su posible asistencia a la formación continua relacionada con la atención a la diversidad.

El Cuestionario para la Evaluación de la Preparación Docente para la Inclusión (CEFI-R) (González-Gil et al., 2019) fue utilizado (Apartado 3.4.2), compuesto por 19 ítems distribuidos en 4 dimensiones. Antes de analizar los resultados obtenidos, se invirtieron los ítems indirectos. El valor del estadístico de Alfa de Cronbach del CEFI-R es de 0,79, y cada uno de los cuatro factores > 0,70, por lo que es un instrumento fiable.

Análisis estadístico

Los datos se analizaron utilizando el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) versión 23.0 para MAC (IBM Corporation, Armonk, NY, EE. UU.). Se realizaron las pruebas de Kolmogórov-Smirnov para determinar si los datos seguían una distribución normal o no. Este supuesto no se cumplió, por lo que se decidió utilizar pruebas no paramétricas. Por un lado, se utilizó la prueba Chi-Cuadrado de Pearson para buscar diferencias entre las preguntas referentes a la preparación inicial y continua según la especialidad de los docentes. Además, la prueba U de Mann-Whitney fue empleada para analizar las relaciones entre los ítems de las dimensiones del CEFI-R según la especialidad de los docentes. Asimismo, se llevó a cabo el Spearman Rho para medir la asociación entre las cuatro dimensiones del CEFI-R y los grupos de edad. Por último, el Alfa de Cronbach permitió calcular la fiabilidad de cada una de las dimensiones en este estudio. Siguiendo el método de autores como Nunnally y Bernstein (1994), los valores de fiabilidad entre 0,60 y 0,70 pueden considerarse aceptables, mientras que los valores entre 0,70 y 0,90 pueden considerarse satisfactorios.

Resultados

Preguntas dicotómicas

Las diferencias entre las preguntas referentes a la preparación inicial y continua según la especialidad de los docentes se analizaron mediante la prueba

Chi-Cuadrado de Pearson. La Tabla 15 muestra la distribución de frecuencias de las respuestas a los tres ítems según la especialidad de los docentes.

Tabla 15. Distribución de las respuestas a las preguntas según la especialidad de los profesores.

<i>"Mi preparación inicial me preparó para responder a la diversidad de necesidades de mis alumnos"</i>					
			Sí	No	<i>p</i> -valor
Especialidad	Maestros especialistas	N	47	78	0,05
		%	52,2	40,2	
	Maestros no especialistas	N	43	116	
		%	47,8	59,8	
	Total	N	90	194	
		%	31,7	68,3	
<i>"La preparación continua a lo largo de los años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mis alumnos"</i>					
			Sí	No	<i>p</i> -valor
Especialidad	Maestros especialistas	N	119	6	<0,01
		%	48,4	15,8	
	Maestros no especialistas	N	127	32	
		%	51,6	84,2	
	Total	N	246	38	
		%	86,6	13,4	
<i>"Si me ofrecieran una preparación inclusiva en este sentido, asistiría"</i>					
			Sí	No	<i>p</i> -valor
Especialidad	Maestros especialistas	N	124	1	0,01
		%	45,6	8,3	
	Maestros no especialistas	N	148	11	
		%	54,4	91,7	
	Total	N	272	12	
		%	95,8	4,2	

La distribución de frecuencias a las preguntas 1, 2 y 3 se muestra en la Tabla 15 y figuras 4-6. En la primera pregunta, el 31,7% (N = 90) respondió afirmativamente, pero el 68,3% (N = 194) negó haber estado preparado para atender la diversidad de necesidades educativas de sus alumnos. Los resultados mostraron que no hubo asociación significativa con la especialidad ($p = 0,05$). En cuanto a la segunda pregunta, el 86,6% (N = 246) afirmó que se habían preparado a través de la formación continua para dar respuesta a la diversidad de

necesidades educativas, aunque el 13,4% (N = 38) respondieron negativamente a este aspecto, encontrándose diferencias estadísticamente significativas según la especialidad ($p < 0,01$). Por último, en la tercera pregunta, el 95,8% (N = 272) de la muestra respondió que asistiría a cursos de preparación en este sentido, frente al 4,2% (N = 12) quienes respondieron negativamente a este aspecto. De nuevo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p = 0,01$).

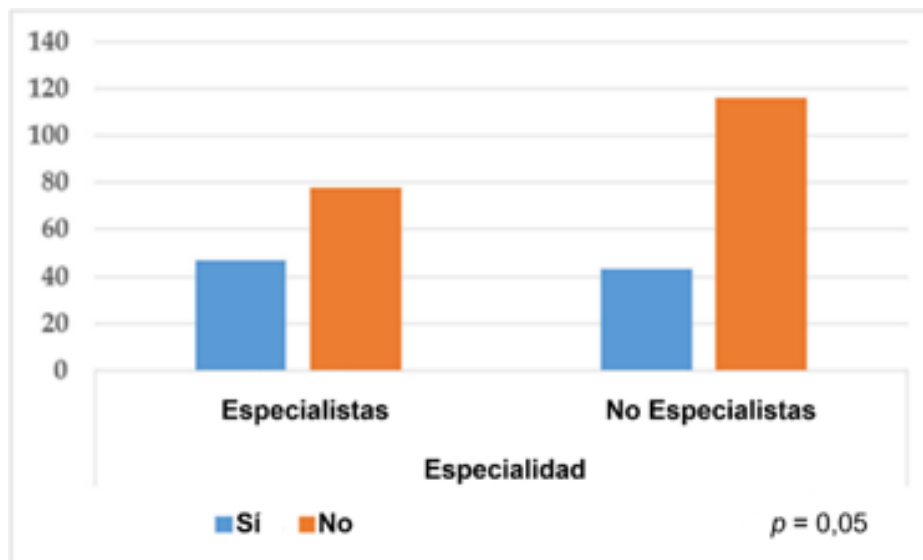


Figura 5. Distribución de respuestas según pregunta 1.

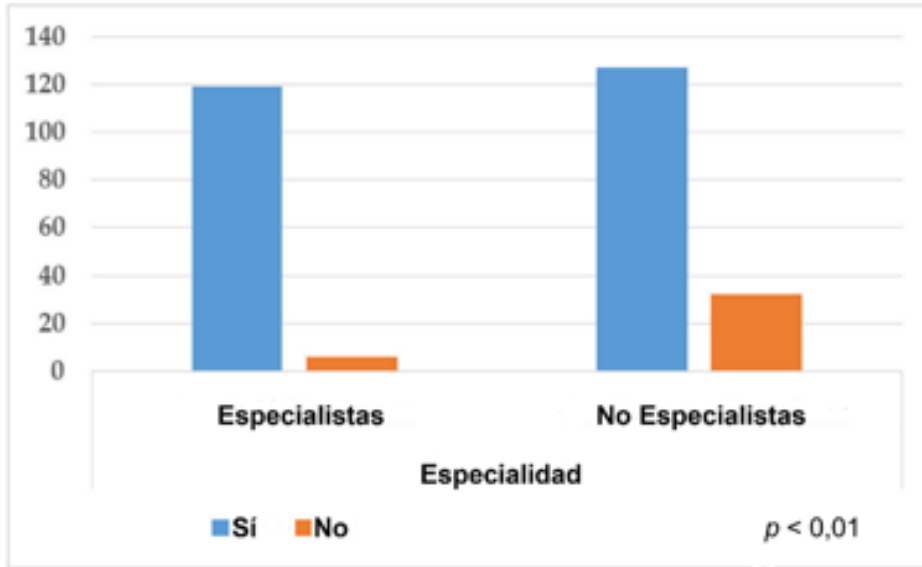


Figura 6. Distribución de respuestas según pregunta 2.

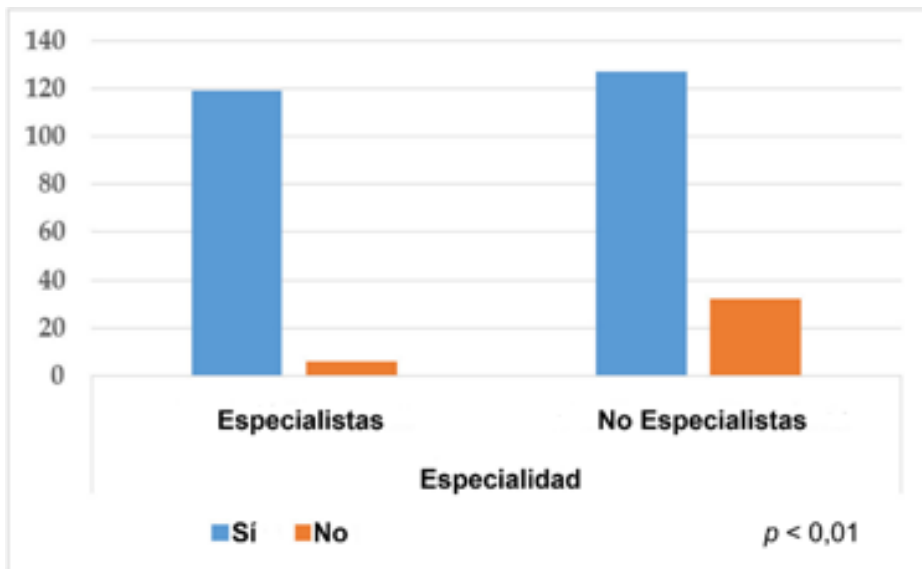


Figura 7. Distribución de respuestas según pregunta 3.

Cuestionario CEFI-R

La Tabla 16 muestra el análisis descriptivo y las diferencias por especialidad de los docentes en los ítems del cuestionario.

Tabla 16. Análisis descriptivo y diferencias por especialidad de los profesores en los ítems del cuestionario.

Ítem	Especialidad			p-Valor
	Total	Profesores Especialistas	Profesores No Especialistas	
	M _e (RIC)	M _e (RIC)	M _e (RIC)	
1. Preferiría tener estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase	4 (1)	4 (0)	4 (1)	<0,01
2. Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo no interrumpe la rutina del aula ni interrumpe el aprendizaje de sus compañeros.	4 (1)	4 (1)	3 (2)	<0,01
3. Deberíamos ubicar a los alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas ordinarias aunque no tengamos la preparación adecuada para hacerlo.	4 (1)	4 (1)	3 (2)	<0,01
4. Los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo pueden seguir el currículo del día a día.	3 (1)	3 (1)	3 (2)	<0,01
5. No me preocupa que aumente mi carga de trabajo si tengo estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase.	4 (1)	4 (1)	3 (2)	<0,01
6. Sé enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente según sus características.	3 (2)	4 (1)	3 (1)	<0,01
7. Sé diseñar unidades didácticas y lecciones teniendo en cuenta la diversidad de alumnos.	3 (2)	4 (1)	3 (2)	<0,01
8. Sé adaptar mi forma de evaluar las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos.	3 (1)	4 (1)	3 (2)	<0,01
9. Sé manejar y adaptar los materiales didácticos para dar respuesta a las necesidades de cada uno de mis alumnos.	3 (1)	4 (1)	3 (2)	<0,01
10. Puedo adaptar mis técnicas de comunicación para asegurar que todos los estudiantes puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria	3 (1)	4 (1)	3 (2)	<0,01
11. La planificación conjunta de docentes y docentes de apoyo facilitaría la prestación de apoyo dentro del aula.	4 (1)	4 (1)	4 (1)	0,01
12. Creo que la mejor manera de brindar apoyo a los estudiantes es que el maestro de apoyo esté integrado en el aula, en lugar de en el aula de apoyo.	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,38
13. El papel del profesor de apoyo es trabajar con toda la clase	2 (2)	2 (1)	2 (2)	<0,01
14. Considero que el lugar del docente de apoyo está en el aula ordinaria con cada uno de los docentes.	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,80
15. El proyecto educativo debe ser revisado con la participación de los diferentes agentes educativos (docentes, padres, alumnos).	4 (1)	4 (1)	3 (2)	<0,01
16. Debe existir una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de agentes educativos (AMPA, asociaciones de vecinos, consejo escolar, . . .).	4 (1)	4 (1)	4 (1)	<0,01
17. La escuela debe fomentar la participación de los padres y la comunidad.	4 (1)	4 (1)	4 (1)	0,16
18. Cada miembro de la escuela (docentes, padres, alumnos, otros profesionales) es un elemento fundamental de la escuela.	4 (0)	4 (0)	4 (1)	0,13
19. La escuela debe colaborar con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios, etc.).	4 (1)	4 (1)	4 (1)	0,12

Nota: Me = valor de la mediana; RIC = rango intercuartílico. Cada puntuación obtenida se basa en una escala tipo Likert (1-4): (1) siendo "Muy en desacuerdo", (2) "Parcialmente en desacuerdo", (3) "Parcialmente de acuerdo" y (4) "Muy de acuerdo". Prueba U de Mann-Whitney *p*-valores.

La Tabla 17 muestra el análisis descriptivo y las diferencias de cada dimensión del cuestionario CEFI-R.

Tabla 17. Análisis descriptivo y diferencias de cada dimensión del cuestionario.

Dimensiones	Especialidad			<i>p</i>
	Total Me (RIC)	Profesores Especialistas	Profesores No Especialistas	
Concepción de la Diversidad	3,4 (1)	3,6 (0,8)	3 (1,2)	<0,01
Metodología	3 (1,2)	3,6 (1)0	3 (1)	<0,01
Apoyos	2,4 (0,8)	2,4 (0,8)	2,4 (1)	0,13
Participación de la Comunidad	3,8 (0,8)	4 (0,4)	3,6 (1)	<0,01

Nota: Me = valor de la mediana; RIC = rango intercuartílico. Cada puntuación obtenida se basa en una escala tipo Likert (1-4): (1) siendo "Muy en desacuerdo", (2) "Parcialmente en desacuerdo", (3) "Parcialmente de acuerdo" y (4) "Muy de acuerdo". *p*-valores de la prueba de Spearman Rho.

La primera dimensión "Concepción de la diversidad" mostró unas puntuaciones de Me = 3,4 y un RIC = 1. Los docentes especialistas obtuvieron valores ligeramente superiores a los docentes no especialistas, con $Me_{\text{especialistas}} = 3,6$ (RIC = 0,8), $Me_{\text{no especialistas}} = 3$ (RIC = 1,2), encontrando diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,01$). Del mismo modo la mayoría de los ítems tuvieron altos valores (Me = 4; RIC = 1; especialidad ($p < 0,01$)), mostrando mayor sincronía en cuanto a una adecuada concepción de la diversidad.

La segunda dimensión "Metodología" mostró valores de Me = 3; RIC = 1,2. Los/as maestros y maestras especialistas puntuaron más alto en comparación con los no especialistas, con $Me_{\text{especialistas}} = 3,6$ (RIC = 1) y $Me_{\text{no especialistas}} = 3$ (RIC = 1). Nuevamente, se obtuvieron diferencias significativas según la especialidad de los docentes ($p < 0,01$). Los ítems pertenecientes a esta segunda dimensión revelaron valores similares y diferencias significativas según la especialidad de los docentes participantes (Me = 3; RIC = 1; especialidad ($p < 0,01$)).

La tercera dimensión, "Apoyos", mostró Me = 2,4 (RIC = 0,8). Asimismo, las puntuaciones de especialistas ($Me_{\text{especialistas}} = 2,4$ (RIC = 0,8)) y no especialistas ($Me_{\text{no especialistas}} = 2,4$ (RIC = 1)) fueron similares. No hubo diferencias significativas ($p = 0,13$) según la especialidad. La puntuación más alta se obtuvo en el ítem 11

(Me = 4, RIC = 1; especialidad ($p = 0.01$)) y el más bajo en el ítem 13 (Me = 2, RIC = 2; especialidad ($p < 0.01$)).

En cuanto a la cuarta dimensión, “Participación de la Comunidad”, los puntajes mostraron Me = 3,8 (RIC = 0,8). Nuevamente, los especialistas mostraron valores más altos que los no especialistas, siendo $Me_{\text{especialistas}} = 4$ (RIC = 0,4), $Me_{\text{no especialistas}} = 3,6$ (RIC = 1), obteniendo diferencias significativas según la especialidad de los docentes ($p < 0,01$). Todos los ítems presentaron puntuaciones similares, con un valor de Me = 4 (RIC = 1), encontrándose diferencias estadísticamente significativas en los ítems 15 y 16 de estas dimensiones ($p < 0,01$).

Finalmente, tanto la Tabla 18 y figura 7 muestran las correlaciones entre las dimensiones del CEFI-R y la edad de los docentes mediante la prueba Rho de Spearman.

Tabla 18. Correlaciones entre las dimensiones del CEFI-R y la variable grupos de edad.

Dimensiones	Años ρ (p)
Concepción de la diversidad	-0,04 (0,61)
Metodología	-0,06 (0,44)
Apoyos	-0,04 (0,58)
Participación de la Comunidad	-0,20 (<0,01)

Nota: Cada puntuación se obtuvo en las dimensiones de la escala Likert (1-4): siendo 1 “Muy en desacuerdo”, (2) “Parcialmente en desacuerdo”, (3) “Parcialmente de acuerdo” y (4) “Muy de acuerdo”.

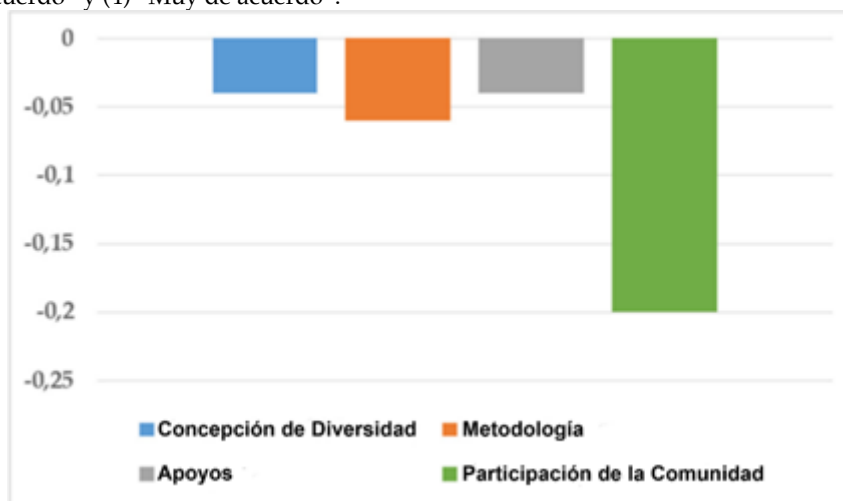


Figura 8. Diferencias en las correlaciones entre las dimensiones y la variable grupo de edad.

Los resultados indican que en la dimensión 1, “Concepción de la diversidad”, existe una correlación baja e inversa con la edad; a medida que aumenta el rango de edad, la puntuación de la dimensión 1 disminuye ($\rho = -0,04$; $p = 0,61$). La dimensión “Metodología” mostró una correlación muy similar a la anterior, siendo baja e inversa con la edad ($\rho = -0,06$; $p = 0,44$). Al observar la tercera dimensión de “Apoyos”, nuevamente mostró una correlación baja e inversa con la edad ($\rho = -0,04$; $p = 0,58$). Finalmente, la única dimensión que muestra diferencias estadísticamente significativas en sus resultados es la cuarta dimensión “Participación comunitaria”, aunque sus valores son bajos ($\rho = -0,20$; $p < 0,01$).

Finalmente, la fiabilidad de las dimensiones del CEFI-R fueron: Concepción de la Diversidad = 0,76; Metodología = 0,92; Apoyos = 0,77 y Participación comunitaria = 0,92, siendo todos los valores satisfactorios al encontrarse por encima de 0,70 (Nunnally y Bernstein, 1994).

Conclusiones

Tanto los docentes especialistas como los no especialistas consideran que se debe mejorar su preparación en materia de educación inclusiva, con mayor énfasis en la preparación continua. Los participantes demuestran percepciones positivas hacia la inclusión, reconociendo la importancia del trabajo multidisciplinario, sintiéndose competentes para enseñar y siendo capaces de desarrollar materiales didácticos apropiados y adaptados a sus alumnos. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre docentes especialistas y no especialistas en la aplicación del CEFI-R en tres de las dimensiones: (1) “Concepción de la diversidad”, (2) “Metodología”, y (4) “Participación de la comunidad”.

4.1.3 ARTÍCULO 3. PERCEPCIONES DEL PROFESORADO ESPAÑOL DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE SU PREPARACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.

Objetivos

- Analizar la percepción del profesorado de EF de Extremadura sobre su preparación para afrontar tareas relacionadas con la atención a la diversidad y la educación inclusiva.
- Explorar las diferencias en relación con las necesidades de formación en inclusión educativa en función de la etapa educativa en la que los docentes imparten EF.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 260 profesores (Tabla 4) de EF de primaria y secundaria de centros educativos públicos de Extremadura (Apartado 3.3). La media de los años de experiencia docente fue de 13,4 años (desviación típica 9,5).

Procedimientos y medidas

Se administró un cuestionario sociodemográfico, tres preguntas dicotómicas y el instrumento CEFI-R para medir percepciones sobre su preparación para la inclusión mediante la herramienta Formularios de Google, ya que los cuestionarios electrónicos permiten ahorros en costos y tiempo, obteniendo una mayor tasa de retorno (Anderson y Kanuka, 2003). El tiempo para completar su participación en el estudio se estimó en 10-15 min. Los datos se almacenaron directamente en una hoja de cálculo. La recogida de datos se llevó a cabo entre septiembre y diciembre de 2020.

Para acceder a la muestra, se envió un correo electrónico a todos los profesores de EF de los centros públicos de educación primaria y secundaria de la región de Extremadura (España) informando sobre el objetivo del estudio, un formulario de consentimiento informado y la URL para cumplimentar los cuestionarios.

Los instrumentos empleados fueron los siguientes:

- Datos sociodemográficos: Se diseñó un cuestionario electrónico mediante Google Forms con seis preguntas sociodemográficas: sexo, edad, titulación universitaria, provincia del colegio, etapa educativa y años de experiencia docente.
- Percepción de los docentes sobre su preparación para la educación inclusiva: Se formularon tres preguntas dicotómicas sobre la formación inicial y continua: (1) ¿Considera que estuvo debidamente preparado a través de su preparación inicial para responder a la diversidad de necesidades de sus alumnos? (2) ¿La preparación continua le ha ayudado a responder a la diversidad de necesidades de sus alumnos? (3) ¿Estaría dispuesto a asistir a cursos sobre educación inclusiva?
- Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión, CEFI-R: Consta de 19 ítems, agrupados en cuatro dimensiones: (1) Concepción de la diversidad (cinco ítems), (2) Metodología (cinco ítems), (3) Apoyos (4 ítems) y Participación comunitaria (5 ítems). Los autores informaron un valor alfa de Cronbach de al menos 0,70 en cada uno de los factores.

Análisis estadístico

Se utilizó el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (Versión 23, IBM SPSS, Chicago, IL, EE. UU.). Se realizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov para determinar si los datos seguían una distribución normal. Como no se cumplió este supuesto, tanto para las preguntas dicotómicas (Kolmogórov-Smirnov = 0,484; $p = 0,000$; y de Bartlett = 36,607; $p = 0,000$) como para los ítems del CEFI-R (Kolmogórov-Smirnov = 0,300; $p = 0,000$; y de Bartlett = 3352,626; $p = 0,000$), se eligieron pruebas no paramétricas. La prueba Chi-Cuadrado de Pearson fue empleada para analizar las diferencias entre las tres preguntas dicotómicas según el sexo y la etapa educativa del profesorado. Asimismo, la prueba U de Mann-Whitney permitió analizar las diferencias entre las respuestas a las preguntas dicotómicas y las dimensiones del CEFI-R, así como las diferencias entre las

dimensiones según el sexo del profesorado y la etapa educativa. La prueba Rho de Spearman se ejecutó para explorar la asociación entre las dimensiones del CEFI-R y la edad. Se utilizó el Alfa de Cronbach para calcular la fiabilidad de cada una de las dimensiones del CEFI-R. Los valores de fiabilidad entre 0,60 y 0,70 pueden considerarse aceptables, mientras que los valores entre 0,70 y 0,90 son excelentes (Nunnally y Bernstein, 1994).

Resultados

Preguntas dicotómicas

En la Tabla 19 se muestra la distribución de frecuencias de las respuestas a las tres preguntas dicotómicas sobre las percepciones acerca de su preparación inicial y continua para la educación inclusiva según el género y la etapa educativa. Para ello, se empleó la prueba Chi-Cuadrado de Pearson para analizar las diferencias. Estas preguntas pretenden ofrecer una visión general rápida de si los profesores de EF sienten que su preparación inicial (Pregunta 1) o continua (Pregunta 2) los ha preparado para hacer frente a la diversidad del alumnado y si están dispuestos a mejorar su preparación en este sentido, lo que tiene un componente actitudinal (Pregunta 3).

Tabla 19. Distribución de las tres preguntas y respuestas dicotómicas en función del género y etapa educativa.

			Sí	No	<i>p</i>
(Pregunta 1) ¿Considera que estuvo adecuadamente preparado a través de su preparación inicial para responder a la diversidad de necesidades de sus estudiantes?					
Género	Hombres	N (%)	33 (23,6)	107 (76,4)	0,96
	Mujeres	N (%)	28 (23,3)	92 (76,7)	
	Total	N (%)	61 (23,5)	199 (76,5)	
Etapa Educativa	Primaria	N (%)	35 (24,6)	107 (75,4)	0,62
	Secundaria	N (%)	26 (22)	92 (78)	
	Total	N (%)	61 (23,5)	199 (76,5)	
(Pregunta 2) ¿Le ha ayudado la preparación continua a responder a la diversidad de necesidades de sus alumnos?					
Género	Hombres	N (%)	104 (74,3)	36 (25,7)	0,28
	Mujeres	N (%)	82 (68,3)	38 (31,7)	
	Total	N (%)	186 (71,5)	74 (28,5)	
Etapa Educativa	Primaria	N (%)	105 (73,9)	37 (26,1)	0,34
	Secundaria	N (%)	81 (68,6)	37 (31,4)	
	Total	N (%)	186 (71,5)	74 (28,5)	

(Pregunta 3) ¿Estaría dispuesto a asistir a cursos sobre educación inclusiva?					
Género	Hombres	N (%)	126 (90)	14 (10)	0,52
	Mujeres	N (%)	105 (87,5)	15 (12,5)	
	Total	N (%)	231 (88,8)	29 (11,2)	
Etapa Educativa	Primaria	N (%)	133 (93,7)	9 (6,3)	<0,01
	Secundaria	N (%)	98 (83,1)	20 (16,9)	
	Total	N (%)	231 (88,8)	29 (11,2)	

La Tabla 20 muestra la distribución de frecuencias y diferencias en cada dimensión del CEFI-R según las respuestas a las tres preguntas dicotómicas. Se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para analizar las diferencias. En la Dimensión (1), Concepción de la Diversidad, se encontraron diferencias estadísticamente significativas según las respuestas a las tres preguntas. En las Dimensiones (2), Metodología, y (3), Apoyos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas según las respuestas a las Preguntas 2 y 3. Finalmente, en la Dimensión (4), Participación Comunitaria, se encontraron diferencias estadísticamente significativas según las respuestas a las preguntas 1 y 3.

Tabla 20. Análisis de las diferencias de cada dimensión del CEFI-R según las respuestas a las preguntas dicotómicas.

Dimensiones	Pregunta 1			Pregunta 2			Pregunta 3		
	Sí	No	<i>p</i>	Sí	No	<i>p</i>	Sí	No	<i>p</i>
	Me (RIC)								
1. Concepción de la Diversidad	3,4 (1,1)	3 (1,2)	<0,01	3,2 (0,8)	2,8 (1,2)	<0,01	3,2 (0,8)	2,8 (1,2)	<0,01
2. Metodología	3 (0,9)	3 (0,8)	0,34	3 (0,8)	2,6 (1)	<0,01	3 (0,8)	2,6 (1)	0,01
3. Apoyos	2,2 (0,6)	2,4 (0,8)	0,08	2,4 (0,8)	2,2 (0,8)	0,01	2,4 (0,8)	2,2 (0,8)	<0,01
4. Participación de la Comunidad	3,6 (1)	3,8 (0,8)	0,04	3,6 (0,8)	3,8 (0,8)	0,13	3,6 (0,8)	3,8 (0,8)	<0,01

Nota: Me = valor de la mediana; RIC = Rango Intercuartílico. Cada valor obtenido se basa en una escala de Likert (1-4): 1 es "Muy en desacuerdo", 2 "Parcialmente en desacuerdo", 3 "Parcialmente de acuerdo" y 4 "Muy de acuerdo".

Cuestionario CEFI-R

Las puntuaciones del CEFI-R en sus cuatro dimensiones se muestran en la Tabla 21, obtenido a partir del valor de la mediana (Me) de cada ítem en cada dimensión. En cuanto a la Dimensión (1), aunque los hombres obtuvieron valores ligeramente superiores a las mujeres, la diferencia no fue estadísticamente significativa. Sin embargo, sí se produjo una diferencia significativa entre los profesores de EF que trabajan en escuelas primarias y secundarias. En la Dimensión (2), aunque los hombres obtuvieron valores más altos que las mujeres,

y los docentes de primaria mayores que los de secundaria, la diferencia no fue estadísticamente significativa en ninguno de los dos casos. En la Dimensión (3), aunque las mujeres obtuvieron valores ligeramente superiores a los hombres, y los profesores de primaria superiores a los de secundaria, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas. En la Dimensión (4), las puntuaciones fueron idénticas para ambos género y etapas, por lo que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 21. Análisis descriptivo CEFI-R y diferencias de cada Dimensión, buscando diferencias entre sexo y etapa educativa.

Dimensiones	Total	Género		<i>p</i>	Etapa Educativa		<i>p</i>
	Me (RIC)	Hombre	Mujer		Primaria	Secundaria	
1. Concepción de la Diversidad	3 (1)	3,2 (1,2)	3 (1)	0,51	3,2 (1,05)	3 (1,2)	0,02
2. Metodología	3 (0,8)	3 (0,8)	2,8 (0,8)	0,38	3 (1)	2,8 (0,8)	0,34
3. Apoyos	3 (0,75)	3 (0,75)	3 (1)	0,10	3 (1)	3 (0,75)	0,44
4. Participación de la Comunidad	3,8 (0,8)	3,8 (0,8)	3,8 (0,8)	0,33	3,8 (0,8)	3,8 (0,8)	0,82

Nota: Me = valor de la mediana; RIC = Rango Intercuartílico. Cada puntaje obtenido se basa en una escala de Likert (1-4): 1 es "Muy en desacuerdo", 2 "Parcialmente en desacuerdo", 3 "Parcialmente de acuerdo" y 4 "Muy de acuerdo".

El coeficiente de correlación entre las dimensiones y los diferentes rangos de edad se realizó mediante la prueba de Spearman (Tabla 22). La dimensión (1), Concepción de la diversidad, y (4), Participación de la comunidad, resultaron significativas.

Tabla 22. Correlaciones entre las dimensiones y la variable grupo de edad.

Dimensiones	Años <i>ρ</i> (<i>p</i>)
1. Concepción de la diversidad	-0,14 (0,02)
2. Metodología	0,13 (0,83)
3. Apoyos	-0,71 (0,25)
4. Participación de la Comunidad	0,95 (<0,01)

Nota: Cada puntuación obtenida en las dimensiones se basa en una escala tipo Likert (1-4), siendo 1 "Muy en desacuerdo", 2 "Parcialmente en desacuerdo", 3 "Parcialmente de acuerdo" y 4 "Muy de acuerdo".

Finalmente, los valores de las dimensiones de confiabilidad del CEFI-R fueron: Dimensión (1) = 0.80; Dimensión (2) = 0,91; Dimensión (3) = 0,76 y

Dimensión (4) = 0,93. De esta forma, los valores de las Dimensiones (1) y (3) se consideran satisfactorios y los de las Dimensiones (2) y (4) excelentes (López et al., 2009).

Conclusiones

Los profesores de EF creen que no han recibido la preparación inicial necesaria, considerándola importante para asistir a los cursos y para tratar eficazmente la diversidad de sus alumnos. Son conscientes de la importancia de la educación inclusiva, mostrando que deberían realizar más horas de práctica con estos alumnos para una correcta enseñanza. Perciben mayores dificultades en la etapa de secundaria. La participación y colaboración de toda la sociedad, el entorno y los agentes educativos debería estar lo más coordinada posible.

Los profesores de EF mostraron una buena predisposición para enseñar a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo; se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la etapa educativa del profesorado a través de la Dimensión CEFI-R (1).

4.1.4 ARTÍCULO 4. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UN CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO ESPAÑOL DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE SU PREPARACIÓN PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Objetivos

- Presentar la estructura factorial y la confiabilidad del cuestionario CEFI-R para ofrecer una herramienta de evaluación que evalúe las percepciones de los docentes sobre su percepción de preparación para abordar tareas relacionadas con la educación inclusiva y la atención a estudiantes con diversidad.
- Determinar si es una herramienta válida y confiable para que los actores emprendan acciones orientadas a la inclusión y la diversidad.

Participantes

La muestra estuvo formada por 605 profesores (Tabla 5) de educación primaria de centros educativos públicos de la región de Extremadura (España). Su promedio de años de experiencia ascendió a 15,05 años, con una desviación típica de 10,62.

Procedimientos y medidas

Para acceder a la muestra se envió un correo electrónico a los profesores de los centros públicos de educación primaria de Extremadura. Para acceder a las direcciones de correo electrónico de los colegios se utilizó la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura (España). El correo electrónico proporcionó información sobre el objetivo del estudio, un formulario de consentimiento informado y el enlace tanto al cuestionario sociodemográfico como al CEFI-R. Se administraron digitalmente mediante la herramienta Google Forms (Google, Mountain View, CA, EE. UU.), ya que los cuestionarios electrónicos permiten un mayor ahorro de costos, obteniendo una mayor tasa de devolución y entrega (Anderson y Kanuka, 2003). Las respuestas de los participantes se almacenaron directamente en una hoja de cálculo para su

posterior análisis estadístico. La recolección de datos se llevó a cabo durante los meses de septiembre y diciembre de 2020.

Para caracterizar la muestra se diseñó un cuestionario sociodemográfico de cinco ítems, con preguntas sobre su género, edad, provincia en la que se encuentra el colegio, puesto del docente y años de experiencia.

Se utilizó el Cuestionario de Evaluación de la Preparación para la Inclusión Docente (CEFI-R) (Apartado 3.4.2), el cual consta de un total de 19 ítems agrupados en cuatro dimensiones (González-Gil et al., 2019).

Análisis estadístico

El paquete estadístico gratuito FACTOR v.10.10.02 (Universidad Rovira I Virgili: Tarragona, España) (Pere J. Ferrando y Lorenzo-Seva, 2017) se utilizó para realizar los análisis exploratorios, considerando el carácter ordinal de los datos obtenidos mediante una escala tipo Likert de 4 opciones. Toda la muestra se dividió en dos submuestras equivalentes con el método de Solomon (Lorenzo-Seva, 2021), utilizando una para el análisis factorial exploratorio (AFE) y otra para el análisis factorial confirmatorio (AFC). El método robusto de mínimos cuadrados no ponderados (RULS) con rotación de Promin (Lorenzo-Seva, 1999) fue empleado para la extracción de los factores, asumiendo una correlación entre ellos (Holgado-Tello, Morata-Ramirez, y Barbero García, 2018). Considerando la naturaleza de los datos, se estableció una matriz de correlación policórica (Choi, Kim, Chen, y Dannels, 2011) así como el número apropiado de dimensiones a través de la implementación óptima del análisis paralelo (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza, y Tomás-Marco, 2014). Una vez identificado el número de dimensiones, se seleccionó el método Normalización Oblimin Directa como método de rotación para definir la simplicidad y estructura de los factores. Se eligieron las pruebas de esfericidad de Kaiser-MeyerOlkin (KMO) y Bartlett como índices de adecuación muestral (Frías-Navarro y Pascual-Soler, 2012).

Posteriormente, se utilizó el paquete de software AMOS v.26.0.0 (IBM Corporation, Wexford, PA, EE. UU.) para realizar el AFC. Se eliminaron elementos con cargas inferiores a 0,60, con cargas transversales superiores a 0,40

y elementos con comunalidades inferiores a 0,30 (Hair, 2010). Para evaluar la bondad de ajuste del modelo, se seleccionaron los siguientes índices: (1) la probabilidad de Chi-Cuadrado estableciendo como valores no significativos apropiados ($p > 0,05$) (Green, Akey, Fleming, Hershberger, y Marquis, 1997); (2) el índice de ajuste comparativo (CFI) y (3) el índice de ajuste no normalizado (NNFI) (Bentler, 1990); (4) el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) (Xia y Yang, 2019); (5) la raíz cuadrada media de los residuos (RMSR) (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010); y (6) la relación Chi-Cuadrado por grado de libertad (CMIN/DF) (Wells, 2021). Además, se seleccionaron como índices de fiabilidad el coeficiente Alfa de Cronbach y el Omega de McDonald (George y Mallery, 2003; Kalkbrenner, 2021), evaluando la estructura final del cuestionario.

Resultados

El método RULS con rotación Promin informó de cuatro factores relacionados según la varianza explicada basada en autovalores (Brown, 2015) a partir de la primera mitad de la muestra. El AFE (matriz de correlación policórica se puede encontrar en el Apéndice A) se realizó debido a los buenos resultados que ofrecen los índices de adecuación muestral (test de Bartlett = 6875,1; $g1 = 153$; $p = 0,000$; y prueba KMO = 0,83358). Una vez definido el número de dimensiones, se optó por el método de rotación de Normalización de Oblimin Directa considerando la necesidad de técnicas no paramétricas debido al nivel de curtosis (curtosis = 46.086; $p = 0,000$). La Tabla 23 muestra la matriz de carga rotada para 19 artículos y cuatro factores.

Tabla 23. Matriz de carga rotada con la Normalización de Oblimin Directa.

Ítem	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
1. Preferiría tener estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en mi aula.	0,754	0,010	0,058	0,023
2. Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo no interrumpe la rutina del aula ni interrumpe el aprendizaje de sus compañeros.	0,767	-0,015	-0,008	0,042
3. Deberíamos ubicar a los alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas ordinarias, aunque no tengamos la preparación adecuada.	0,608	0,030	0,024	-0,119
4. Los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo pueden seguir el plan de estudios del día a día.	0,681	-0,001	-0,118	0,064
5. No me preocupa que mi carga de trabajo aumente si tengo estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase.	0,682	-0,004	0,060	0,029

6.Sé enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente según sus características.	-0,031	0,868	-0,009	-0,043
7.Sé diseñar unidades didácticas y lecciones teniendo en cuenta la diversidad de alumnos.	-0,006	0,972	-0,037	-0,060
8.Sé adaptar mi forma de evaluar las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos.	0,034	0,941	0,010	0,003
9.Sé manejar y adaptar los materiales didácticos para dar respuesta a las necesidades de cada uno de mis alumnos.	0,030	0,908	-0,002	0,066
10.Puedo adaptar mis técnicas de comunicación para asegurar que todos los estudiantes puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria.	0,031	0,818	0,063	0,066
11.La planificación conjunta de docentes y docentes de apoyo facilitaría la prestación de apoyo dentro del aula.	-0,055	0,383	0,366	0,295
12.Creo que la mejor manera de brindar apoyo a los estudiantes es que el maestro de apoyo esté integrado en el aula, en lugar de en la clase de apoyo.	-0,050	0,090	0,130	0,749
13.El papel del profesor de apoyo es trabajar con toda la clase.	0,049	0,010	-0,058	0,541
14.Considero que el lugar del docente de apoyo está en el aula ordinaria con cada uno de los docentes.	-0,042	-0,050	0,095	0,907
15.El proyecto educativo debe ser revisado con la participación de los diferentes agentes de la comunidad educativa.	0,033	-0,020	0,776	0,110
16.Debe existir una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de agentes educativos.	0,051	-0,080	0,994	-0,025
17.La escuela debe fomentar la participación de los padres y la comunidad.	0,011	0,027	0,961	-0,017
18.Cada miembro de la escuela (docentes, padres, alumnos, otros profesionales) es un elemento fundamental de la escuela.	-0,061	0,126	0,897	0,036
19.La escuela debe trabajar en conjunto con los recursos del barrio.	-0,021	0,048	0,917	-0,025

Después del AFE, el ítem 11 fue excluido ya que su carga se distribuyó entre dos dimensiones, Metodología (0,322) y Soportes (0,395), introduciendo altas tasas de error en los análisis posteriores. Además, el ítem 18 fue excluido debido a que los autovalores negativos mostraban una dependencia lineal con otros ítems. Por tanto, se extrajo una estructura factorial de 17 ítems agrupados en cuatro dimensiones.

La Tabla 24 presenta la estructura y las cargas factoriales de cada ítem. La solución factorial estuvo compuesta por cuatro factores correlacionados: (1) Concepción de la Diversidad; (2). Metodología; (3) Apoyos y (4) Participación Comunitaria.

Tabla 24. Solución factorial rotada del cuestionario CEFI-R y carga factorial.

Items	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
1.Preferiría tener estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en mi aula.	0,671			
2.Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo no interrumpe la rutina del aula ni interrumpe el aprendizaje de sus compañeros.	0,693			
3.Deberíamos ubicar a los alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas ordinarias, aunque no tengamos la preparación adecuada.	0,642			
4.Los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo pueden seguir el plan de estudios del día a día.	0,782			
5.No me preocupa que mi carga de trabajo aumente si tengo estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase.	0,668			
6.Sé enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente según sus características.		0,882		
7.Sé diseñar unidades didácticas y lecciones teniendo en cuenta la diversidad de alumnos.		0,976		
8.Sé adaptar mi forma de evaluar las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos.		0,957		
9.Sé manejar y adaptar los materiales didácticos para dar respuesta a las necesidades de cada uno de mis alumnos.		0,899		
10.Puedo adaptar mis técnicas de comunicación para asegurar que todos los estudiantes puedan ser incluidos con éxito en el aula ordinaria.		0,789		
11.La planificación conjunta de docentes y docentes de apoyo facilitaría la prestación de apoyo dentro del aula.			Eliminado	
12.Creo que la mejor manera de brindar apoyo a los estudiantes es que el maestro de apoyo esté integrado en el aula, en lugar de en la clase de apoyo.			0,752	
13.El papel del profesor de apoyo es trabajar con toda la clase.			0,458	
14.Considero que el lugar del docente de apoyo está en el aula ordinaria con cada uno de los docentes.			0,864	
15.El proyecto educativo debe ser revisado con la participación de los diferentes agentes de la comunidad educativa.				0,568
16.Debe existir una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de agentes educativos.				0,917
17.La escuela debe fomentar la participación de los padres y la comunidad.				0,686
18.Cada miembro de la escuela (docentes, padres, alumnos, otros profesionales) es un elemento fundamental de la escuela.			Eliminado	
19.La escuela debe trabajar en conjunto con los recursos del barrio.				0,930

La Tabla 25 muestra la correlación entre los factores del cuestionario CEFI-R: (1) Concepción de la Diversidad; (2) Metodología; (3) Apoyos; y (4) Participación Comunitaria.

Tabla 25. Matriz de correlación interfactorial CEFI-R.

Factores	Factor 1 Concepción de Diversidad	Factor 2 Metodología	Factor 3 Apoyos	Factor 4 Participación de la Comunidad
Factor 1 Concepción de Diversidad	1			
Factor 2 Metodología	0,143	1		
Factor 3 Apoyos	0,041	0,343	1	
Factor 4 Participación de la Comunidad	-0,056	0,524	0,517	1

Una vez definida la estructura del cuestionario, se realizó el AFC para establecer un modelo definitivo (Figura 8) con la otra mitad de la muestra.

La Tabla 26 refleja los índices de bondad de ajuste CEFI-R después del AFC (Kassim, Hasan, Mohd Ismon, y Muhammad Asri, 2013). Todos ellos revelan un buen ajuste entre los datos y el modelo (Schumacker y Lomax, 2016). El índice CMIN/DF muestra buenos valores considerando que debe estar por debajo de 2 para un correcto ajuste del modelo, y la probabilidad Chi-Cuadrado es excelente debido a los valores no significativos. Tanto un NNFI como un CFI superiores a 0,9 indican un ajuste casi perfecto. El RMSEA está dentro de los límites establecidos (0,010 - 0,050) y el RMSR por debajo de 0,08 podría considerarse excepcional.

Tabla 26. Índices de bondad de ajuste del cuestionario CEFI-R.

Índices	Valor
CMIN/DF	1,719
P (χ^2)	0,99
NNFI	0,943
CFI	0,974
RMSEA	0,048
RMSR	0,042

Nota: CMIN/DF: discrepancia mínima por grado de libertad; P (χ^2): probabilidad Chi-cuadrado; CFI: índice de ajuste segúnativo; NNFI: índice de ajuste no normado, RMSEA: error cuadrático medio de aproximación; RMSR: raíz cuadrada media de los residuos.

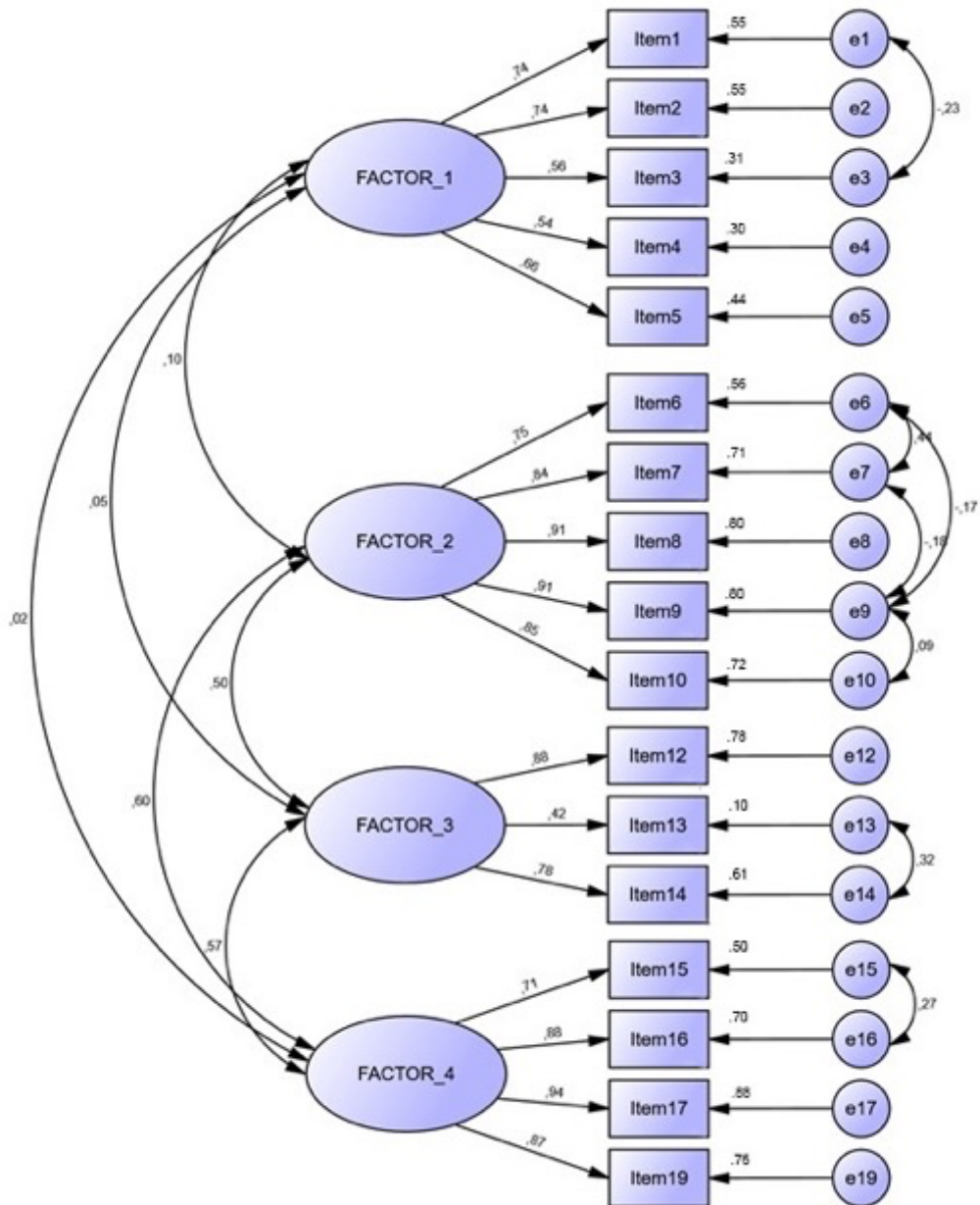


Figura 9. Modelo factorial del cuestionario CEFI-R.

La Tabla 27 muestra índices de confiabilidad para las dimensiones del cuestionario CEFI-R, utilizando el Alfa de Cronbach, el Omega de McDonald y la varianza explicada de cada factor.

Tabla 27. Consistencia interna del cuestionario CEFI-R.

Índices	Factor 1 Concepción de Diversidad	Factor 2 Metodología	Factor 3 Apoyos	Factor 4 Participación de la Comunidad
Alfa de Cronbach	0,94	0,94	0,76	0,75
Omega de McDonald	0,82	0,95	0,74	0,89
Varianza explicada	2,43	4,46	1,98	3,27

Conclusiones

La presente investigación presenta indicadores de validez y fiabilidad de un cuestionario para evaluar las percepciones de los docentes sobre su preparación para abordar la inclusión educativa: el cuestionario CEFI-R. Según los resultados obtenidos, una solución compuesta por 17 ítems explicados por cuatro factores muestra indicadores consistentes de bondad de ajuste y valores de fiabilidad buenos y excelentes. Este cuestionario es adecuado para fines educativos y de investigación en las escuelas primarias y no requiere más de tres minutos para ser administrado, siendo una herramienta gratuita y fácil de usar.

El análisis de las percepciones de los profesores sobre sus necesidades de formación es un aspecto importante ya que influye en sus conductas y en su autoeficacia, lo que a su vez se refleja en cómo manejan la atención a la diversidad y, por tanto, en la aplicación o no de prácticas educativas que promueven la transición hacia una escuela inclusiva y transformadora.

4.2 CAPÍTULOS DE LIBRO

4.2.1 CAPÍTULO 1. NECESIDADES DE FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS MAESTROS/AS DE PRIMARIA EN EXTREMADURA ¿UNA CUESTIÓN DE GÉNERO?

Objetivos

- Explorar las necesidades de formación de los/as maestros/as de educación primaria para promover la inclusión del alumnado con discapacidad, estableciendo si existen diferencias de género; partiendo de la hipótesis de que las mujeres mostrarán mejores percepciones con respecto a sus necesidades de formación para la educación inclusiva.

Participantes

La muestra quedó constituida por 605 maestros/as en activo del nivel de educación primaria, procedente de centros educativos de la comunidad autónoma de Extremadura (Tabla 6).

Procedimientos y medidas

Para acceder a la muestra, se envió un correo electrónico dirigido a los/as maestros/as de los centros públicos de educación primaria de Extremadura en el que se les facilitaba información sobre el objetivo del estudio, el consentimiento informado, así como un enlace al cuestionario que debían cumplimentar los docentes interesados en colaborar con la investigación. Para contactar con las direcciones de correo electrónico de los centros educativos, recurrimos al directorio de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura

Así, tanto el cuestionario sociodemográfico, como las 3 preguntas dicotómicas sobre su formación y el CEFI-R fueron administrados en soporte digital mediante la herramienta Google Forms, ya que, los e-cuestionarios permiten un mayor ahorro de costes, obteniendo una mayor tasa de retorno y de entrega (Anderson y Kanuka, 2003). Las respuestas de los participantes se almacenaron directamente en una hoja de cálculo para posteriormente proceder

al análisis estadístico. La recogida de datos se llevó a cabo durante los meses de septiembre y diciembre de 2020.

Para la recogida de datos se diseñó un cuestionario a través de la aplicación Google Forms con 6 preguntas sociodemográficas (género, edad, provincia del centro, puesto del docente, estudios cursados en la Universidad de Extremadura y años de experiencia). Además, se incluyeron 3 preguntas dicotómicas referentes a la formación en atención a la diversidad:

- Mi formación en la universidad me preparó para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado.
- Si me ofrecieran cursos de formación al respecto, asistiría a ellos.
- La formación continua a lo largo de estos años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado.

Se utilizó el Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión o CEFI-R que consta de un total de 19 ítems, agrupados en cuatro dimensiones (González-Gil et al., 2019). Este instrumento emplea una escala Likert donde los valores oscilan entre 1 y 4, representando 1 “Totalmente en desacuerdo”, 2 “Parcialmente en desacuerdo”, 3 “Parcialmente de acuerdo” y 4 “Totalmente de acuerdo”. Previo a la realización de los análisis estadísticos, se procedió a la inversión de los ítems negativos. En cuanto a la fiabilidad del instrumento, los autores reportan un valor del alfa de Cronbach de 0,79 (Tavakol y Dennick, 2011).

Análisis estadístico

El análisis de los datos recogidos se realizó con el Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 24.0 para MAC. Se utilizó el test Chi-Cuadrado de Pearson para analizar las diferencias entre los resultados de las 3 preguntas dicotómicas. Para evaluar si las variables analizadas cumplían con el supuesto de normalidad, se utilizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov, que indicó que no se cumplía con tal supuesto, por lo que se utilizaron pruebas no paramétricas. Para valorar las correlaciones entre las dimensiones y el género se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. La fiabilidad para cada una de las dimensiones del

CEFI-R se midió con el Alpha de Cronbach, considerando 0,60-0,70 como valores aceptables y 0,70 – 0,90, como satisfactorios.

Procedimientos y medidas

Preguntas dicotómicas

Se utilizó el test Chi-Cuadrado de Pearson para analizar las diferencias entre las preguntas referentes a la formación inicial (“Mi formación en la universidad me preparó para responder a la diversidad de necesidades de mis alumnos”) y continua (“La formación continua a lo largo de estos años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mis alumnos” y “Si me ofrecieran cursos de formación al respecto, asistiría a ellos”) en función del género, tal y como se ilustra en la Tabla 28. Estos resultados muestran que hay diferencias estadísticamente significativas en las tres preguntas en función del género, hallándose según la segunda pregunta un valor de $p < 0,01$.

Tabla 28. Distribución de frecuencias en las respuestas a las preguntas dicotómicas en función del género.

Pregunta	Género	Sí	No	<i>p</i>
Pregunta 1: Mi formación en la universidad me preparó para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado	Hombres	36 (21,3%)	134 (30,7%)	0,02*
	Mujeres	133 (78,7%)	302 (69,3%)	
	Total	169 (27,9%)	436 (72,1%)	
Pregunta 2: Si me ofrecieran cursos de formación al respecto, asistiría a ellos	Hombres	150 (26,6%)	20 (46,7%)	<0,01**
	Mujeres	413 (73,4%)	22 (52,4%)	
	Total	563 (93,1%)	42 (6,9%)	
Pregunta 3: La formación continua a lo largo de estos años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado	Hombres	129 (26,3%)	41 (35,7%)	0,04*
	Mujeres	361 (73,7%)	74 (64,3%)	
	Total	490 (81%)	115 (19%)	

Nota: * Correlación significativa para $p < ,05$; ** Correlación significativa para $p < ,01$.

Cuestionario CEFI-R

La Tabla 29 analiza las diferencias encontradas mediante la prueba U de Mann-Whitney entre los ítems y las dimensiones del CEFI-R en función del género. Se puede comprobar que existen diferencias estadísticamente significativas en las dos primeras dimensiones del CEFI-R, 1) Concepción de la diversidad y 2) Metodología. Dentro de la dimensión 1), 3 de los 5 ítems muestran diferencias estadísticamente significativas. Dentro de la dimensión 2) hay diferencias estadísticamente significativas en 4 de los ítems, y sin diferencias en el resto.

Tabla 29. Análisis descriptivo y diferencias por género en los ítems del CEFI-R.

	Hombre M _e (RIC)	Mujer M _e (RIC)	Total M _e (RIC)	<i>p</i>
Dimensión 1. Concepción de la diversidad	3 (2)	4 (1)	4 (1)	<0,01**
1. Preferiría tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	3 (2)	4 (1)	4 (1)	<0,01**
2. Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo no interrumpe la rutina del aula y no perjudica el aprendizaje de sus compañeros	3 (2)	4 (1)	3 (1)	<0,01**
3. Debemos escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, aunque no tengamos la formación adecuada para ello	3 (2)	4 (1)	4 (1)	0,17
4. Los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo pueden seguir el día a día del currículum	3 (1)	3 (2)	3 (2)	<0,01**
5. No me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase	3 (2)	3 (2)	4 (2)	0,06
Dimensión 2. Metodología	3 (1,4)	3 (1,4)	3 (1,2)	0,03*
6. Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,16
7. Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,05*
8. Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,01**
9. Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,03*
10. Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurar que todos los estudiantes puedan comunicarse con éxito. incluido en el aula ordinaria	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,01**
Dimensión 3. Apoyos	2,4 (0,8)	2,4 (1)	2,4 (1)	0,57
11. La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo, facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula	4 (1)	4 (1)	3 (1)	0,41
12. Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula, en lugar de hacerlo en el aula de apoyo	3 (2)	3 (2)	4 (2)	0,29
13. La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula	2 (2)	2 (2)	3 (2)	0,54
14. Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los docentes	3 (2)	3 (2)	2 (2)	0,45

Dimensión 4. Participación de la Comunidad	3,6 (1)	3,8 (1)	3,8 (1)	0,13
15. El Proyecto Educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, ...)	3 (1)	4 (2)	2 (2)	0,24
16. Es fundamental que haya una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de los agentes educativos (AMPA, asociación de vecinos, consejo escolar, ...)	4 (1)	4 (1)	3 (1)	0,59
17. La escuela debe fomentar la implicación de los padres y de la comunidad	4 (1)	4 (1)	3 (1)	0,49
18. Cada miembro del centro educativo (profesores, padres, alumnos, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo.	4 (1)	4 (0)	3 (1)	0,12
19. El centro debe trabajar en conjunto con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios, ...)	4 (1)	4 (1)	3 (1)	0,13

Nota: ** Correlación significativa para $p < .05$; * Correlación significativa para $p < .01$ Me = valor mediano; RIC = rango intercuartílico.

Conclusiones

Analizar las percepciones de los/as maestros/as sobre sus necesidades de formación es un aspecto importante puesto que influye en sus actitudes en lo relativo a la atención a la diversidad y a la inclusión. Además, como se ha comprobado, diversos estudios sugieren que hay diferencias de género tanto en la percepción de necesidades de formación como en las actitudes frente a la discapacidad.

Así, a la vista de los datos analizados, las maestras de primaria de la comunidad de Extremadura muestran, en general, mejores puntuaciones con respecto a la percepción de formación en material de atención a la diversidad e inclusión. Este aspecto influye en las prácticas y actitudes de las maestras ante la atención a la diversidad y la inclusión.

4.2.2 *CAPÍTULO 2. DIFERENCIAS EN LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA ENTRE MAESTROS/AS DE CENTROS PÚBLICOS Y CENTROS CONCERTADOS-PRIVADOS DE EXTREMADURA.*

Objetivos

- Explorar las necesidades de formación de los/as maestros/as de educación primaria para promover la inclusión del alumnado con discapacidad estableciendo si existen diferencias en función del tipo de titularidad del centro (públicos o concertados/privados).

Participantes

Aceptaron participar en el estudio 255 maestros/as de educación primaria procedentes de centros educativos de Extremadura, tras aportar consentimiento informado. Sus datos sociodemográficos básicos son presentados en la Tabla 7.

Procedimientos y medidas

El estudio se inicia invitando a los/as maestros/as de los centros públicos y concertados-privados de educación primaria de Extremadura mediante un correo electrónico, en el que se les facilita la información sobre el objetivo del estudio, el consentimiento informado y un enlace para completar los cuestionarios. Para acceder a las direcciones de correo electrónico de los centros educativos, se recurre al directorio de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura. Todas las pruebas fueron administradas en formato digital mediante la herramienta Google Forms, ya que los e-cuestionarios permiten un mayor ahorro de costes, y mayor tasa de retorno (Anderson y Kanuka, 2003). Las respuestas de los participantes se almacenaron en una hoja de cálculo Excel para posteriormente proceder al análisis estadístico. La recogida de datos se llevó a cabo durante los meses de septiembre y diciembre de 2020.

Además del cuestionario sociodemográfico mencionado, a los participantes se les administran 3 preguntas dicotómicas sobre su percepción de la formación que han recibido con relación a la atención a la diversidad, descritas a continuación:

- Mi formación en la universidad me preparó para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado.
- Si me ofrecieran cursos de formación al respecto, asistiría a ellos.
- La formación continua a lo largo de estos años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado.

Adicionalmente, se administra el Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión o CEFI-R (González-Gil et al., 2019), un cuestionario formado por 19 ítems agrupados en 4 dimensiones. Este instrumento emplea una escala Likert donde entre 1 y 4, siendo 1 “Totalmente en desacuerdo”, 2 “Parcialmente en desacuerdo”, 3 “Parcialmente de acuerdo” y 4 “Totalmente de acuerdo”.

Análisis estadístico

El análisis de los datos recogidos se realizó con el Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 24.0 para MAC. Previo a la realización de los análisis estadísticos, se procedió a la inversión de los ítems negativos. Se utilizó el test Chi-Cuadrado de Pearson para analizar las diferencias entre los resultados de las 3 preguntas dicotómicas. Para evaluar si las variables analizadas cumplían con el supuesto de normalidad, se utilizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov, que indicó que no se cumplía con tal supuesto, por lo que se utilizaron pruebas no paramétricas. Para valorar las correlaciones entre las dimensiones y el género se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. La fiabilidad para cada una de las dimensiones del CEFI-R se midió con el Alpha de Cronbach, considerando 0,60-0,70 como valores aceptables y 0,70 – 0,90, como satisfactorios (Nunnally y Bernstein, 1994).

Resultados

Preguntas dicotómicas

Tras aplicar el Chi-Cuadrado de Pearson para analizar las diferencias entre las 3 preguntas dicotómicas relativas a la formación se exponen los resultados en la Tabla 30. Los resultados obtenidos sugieren diferencias muy significativas en

la pregunta 3, relacionada con que los /as docentes se sientan preparados/as para hacer frente a la diversidad gracias a la formación continua recibida.

Tabla 30. Distribución de frecuencias en las respuestas a las preguntas dicotómicas en función del tipo de titularidad del centro.

Pregunta	Tipo de titularidad	Sí	No	<i>p</i>
Pregunta 1: Mi formación en la universidad me preparó para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado	Público	47 (17,3%)	89 (34,9%)	0,15
	Privado/Concertado	51 (20%)	71 (27,8%)	
	Total	95 (37,3%)	160 (62,7%)	
Pregunta 2: Si me ofrecieran cursos de formación al respecto, asistiría a ellos	Público	131 (51,4%)	2 (0,8%)	0,20
	Privado/Concertado	117 (45,9%)	5 (2%)	
	Total	248 (97,3%)	7 (2,7%)	
Pregunta 3: La formación continua a lo largo de estos años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado	Público	103 (40,4%)	30 (11,8%)	0,01**
	Privado/Concertado	109 (42,7%)	13 (5,1%)	
	Total	212 (83,1%)	43 (16,9%)	

Nota: ** Correlación significativa para $p < ,05$; ** Correlación significativa para $p < ,01$.

Las figuras 9, 10 y 11 muestran los gráficos correspondientes a las respuestas de las 3 preguntas dicotómicas en función de la titularidad del centro (público y concertado-privado).

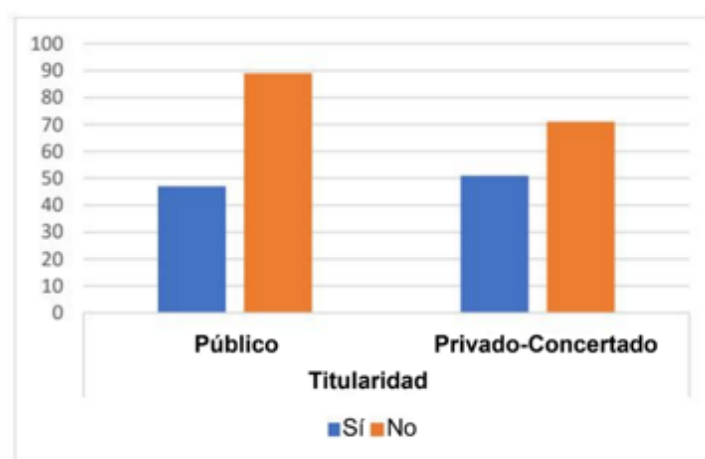


Figura 10. Distribución de frecuencias en las respuestas a la pregunta 1 en función del tipo de titularidad del centro.

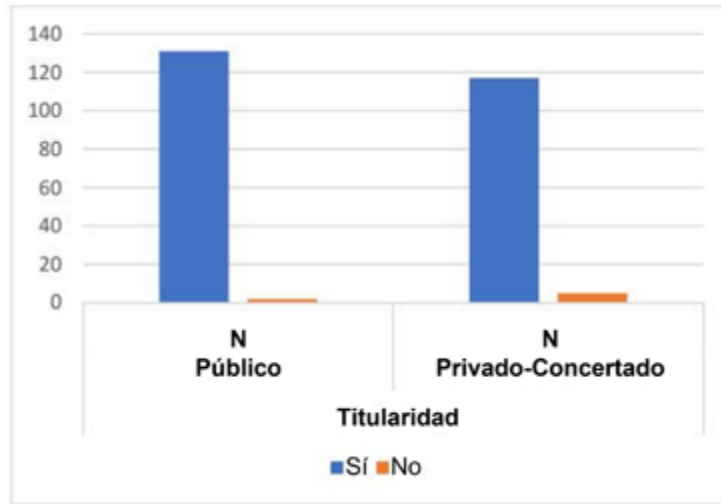


Figura 11. Distribución de frecuencias en las respuestas a la pregunta 2 en función del tipo de titularidad del centro.

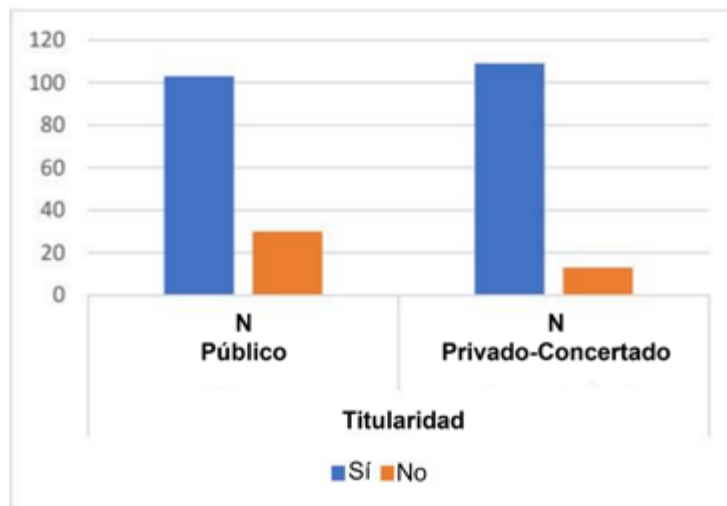


Figura 12. Distribución de frecuencias en las respuestas a la pregunta 3 en función del tipo de titularidad del centro.

Cuestionario CEFI-R

Tras utilizar la prueba U de Mann-Whitney para establecer si existían diferencias estadísticamente significativas entre los ítems y las dimensiones del CEFI-R en función de los dos grupos analizados según el tipo de centro, se exponen los resultados en Tabla 31. Con respecto a las dimensiones del CEFI-R,

se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones 3) Apoyos y 4) Participación comunitaria.

En relación a los ítems, se obtienen diferencias estadísticamente significativas en el ítem 18. Cada miembro del centro educativo (profesores, padres, alumnos, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo; y así como en los siguientes 4 ítems: 8) Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos; 15) El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, ...); 16) Es fundamental que haya una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de los agentes educativos (AMPA, asociaciones de vecinos, consejo escolar, ...); y 19) El centro debe trabajar de forma conjunta con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios, ...).

Tabla 31. Análisis descriptivo y diferencias por tipo de titularidad en los ítems del CEFI-R.

	Público M_e (RIC)	Concertado -Privado M_e (RIC)	Total M_e (RIC)	p
Dimensión 1. Concepción de la diversidad	3,4 (1,2)	3,2 (0,8)	3,2 (1)	0,92
1. Preferiría tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	4 (1)	4 (1)	4 (1)	0,20
2. Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo no interrumpe la rutina del aula y no perjudica el aprendizaje de sus compañeros	3 (1,5)	3 (1)	3 (1)	0,35
3. Debemos escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, aunque no tengamos la formación adecuada para ello	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,99
4. Los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo pueden seguir el día a día del currículum	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,36
5. No me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase	4 (2)	3 (2)	3 (2)	0,41
Dimensión 2. Metodología	3,2 (1,2)	3 (1,65)	3 (1,2)	0,22
6. Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,65
7. Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,72
8. Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos	3 (1)	3 (2)	3 (2)	0,01**
9. Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos	3 (1)	3 (2)	3 (2)	0,32
10. Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurar que todos los estudiantes puedan comunicarse con éxito. incluido en el aula ordinaria	3 (1)	3 (2)	3 (2)	0,13
Dimensión 3. Apoyos	2,6 (0,6)	2,4 (1,2)	2,4 (1)	0,03*
11. La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo, facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula	4 (1)	4 (2)	4 (2)	0,08
12. Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula, en lugar de hacerlo en el aula de apoyo	3 (1)	3 (2)	3 (2)	0,26
13. La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula	3 (1)	2 (2)	2 (2)	0,08
14. Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los docentes	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,06
Dimensión 4. Participación de la Comunidad	4 (0,6)	3,6 (1,6)	3,8 (1)	<0,01**
15. El Proyecto Educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, ...)	4 (1)	3 (2)	4 (1)	<0,01**
16. Es fundamental que haya una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de los agentes educativos (AMPA, asociación de vecinos, consejo escolar, ...)	4 (0)	3 (2)	4 (1)	<0,01**
17. La escuela debe fomentar la implicación de los padres y de la comunidad	4 (0)	4 (2)	4 (1)	0,08
18. Cada miembro del centro educativo (profesores, padres, alumnos, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo.	4 (0)	4 (1)	4 (1)	0,04*
19. El centro debe trabajar en conjunto con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios,...)	4 (0,5)	4 (2)	4 (1)	<0,01**

Nota: * Correlación significativa para $p < ,05$; ** Correlación significativa para $p < ,01$; Me = valor mediano; RIC = rango intercuartílico.

La Figura 12 muestra las puntuaciones de la mediana y el rango intercuartílico para cada una de las dimensiones del CEFI-R.

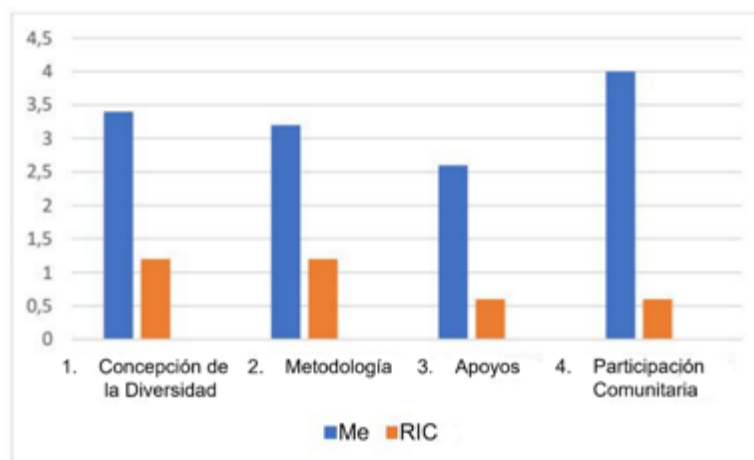


Figura 13. Distribución de frecuencias de las dimensiones y rango intercuartílico.

Conclusiones

Entre el profesorado de los colegios concertados-privados incluidos en este estudio parece existir una mayor necesidad de formación hacia la inclusión en la dimensión 3) que tiene que ver con el desempeño y función del profesorado de apoyo y en la dimensión 4) que se relaciona con la participación que debería tener la comunidad para conseguir una plena inclusión. La formación inicial y continua juegan un papel importante en las percepciones y prácticas educativas inclusivas de los/as docentes y futuros/as docentes, pero se debe reflexionar sobre si los contenidos y las materias impartidas realmente están propiciando la transformación de la escuela.

4.2.3 *CAPÍTULO 3. NECESIDADES DE FORMACIÓN CON RESPECTO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: COMPARATIVA ENTRE MAESTROS/AS CON PLAZA TEMPORAL VERSUS INDEFINIDA*

Objetivos

- Explorar las necesidades de formación de los/as maestros/as de educación primaria para promover la inclusión del alumnado con discapacidad, estableciendo si existen diferencias en función del tipo de vinculación contractual (temporal/fijo); partiendo de la hipótesis de que los/as maestros/as con vinculación o plaza indefinida o fija, mostrarán mejores percepciones con respecto a sus necesidades de formación para la educación inclusiva que los interinos/laborales, por tener, en principio, mayor satisfacción por unas condiciones laborales más estables.

Participantes

Tras aportar consentimiento informado, 605 maestros/as de educación primaria procedentes de centros educativos de Extremadura aceptaron participar en el estudio. Los datos sociodemográficos básicos de los participantes pueden consultarse en la Tabla 6.

Procedimientos y medidas

El estudio se inicia invitando a los/as maestros/as de los centros públicos de educación primaria de Extremadura mediante un correo electrónico en el que se les facilita la información sobre el objetivo del estudio, el consentimiento informado y un enlace para completar los cuestionarios. Para acceder a las direcciones de correo electrónico de los centros educativos, se recurre al directorio de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta de Extremadura. Todas las pruebas fueron administradas en formato digital mediante la herramienta Google Forms, ya que los e-cuestionarios permiten un mayor ahorro de costes, y una mayor tasa de retorno (Anderson y Kanuka, 2003). Las respuestas de los participantes se almacenaron directamente en una hoja de cálculo para posteriormente proceder al análisis estadístico. La recogida de datos se llevó a cabo durante los meses de septiembre y diciembre de 2020.

Además del cuestionario sociodemográfico ya mencionado, a los participantes se les administraron 3 preguntas dicotómicas (opciones de respuesta sí/no) sobre su percepción de la formación que han recibido con relación a la atención a la diversidad, descritas a continuación:

- Mi formación en la universidad me preparó para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado.
- Si me ofrecieran cursos de formación al respecto, asistiría a ellos.
- La formación continua a lo largo de estos años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado.

Adicionalmente, se administra el Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión o CEFI-R (González-Gil et al., 2019), un cuestionario formado por 19 ítems agrupados en 4 dimensiones. Este instrumento emplea una escala Likert donde entre 1 y 4, siendo 1 “Totalmente en desacuerdo”, 2 “Parcialmente en desacuerdo”, 3 “Parcialmente de acuerdo” y 4 “Totalmente de acuerdo”.

Análisis estadístico

El análisis de los datos recogidos se realizó con el Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 24.0 para MAC. Previo a la realización de los análisis estadísticos, se procedió a la inversión de los ítems formulados a través de una negación. Se utilizó el test Chi-Cuadrado de Pearson para analizar las diferencias entre los resultados de las 3 preguntas dicotómicas. Para evaluar si las variables analizadas cumplían con el supuesto de normalidad, se utilizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov, que indicó que no se cumplía con tal supuesto, por lo que se utilizaron pruebas no paramétricas. Para valorar las correlaciones entre las dimensiones y el sexo se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman. La confiabilidad para cada una de las dimensiones del CEFIR se midió con el Alpha de Cronbach, considerando 0,60-0,70 como valores aceptables y 0,70 – 0,90, satisfactorios (Nunnally y Bernstein, 1994).

Resultados

Preguntas dicotómicas

Tras aplicar el Chi-Cuadrado de Pearson para analizar las diferencias entre las 3 preguntas dicotómicas relativas a la formación se exponen los resultados en la Tabla 32, que sugieren la existencia de diferencias significativas en la pregunta 2, relacionada con la asistencia a cursos de formación a favor de los/as maestros/as con vinculación indefinida.

Tabla 32. Distribución de frecuencias en las respuestas a las preguntas dicotómicas en función de la vinculación contractual.

Pregunta	Vinculación contractual	Sí	No	<i>p</i>
Pregunta 1: Mi formación en la universidad me preparó para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado	Temporal	57 (9,4%)	138 (22,8%)	0,62
	Indefinido	112 (18,5%)	298 (49,3%)	
	Total	169 (29,9%)	436 (72,1%)	
Pregunta 2: Si me ofrecieran cursos de formación al respecto, asistiría a ellos	Temporal	188 (31,1%)	7 (1,2%)	0,02*
	Indefinido	375 (62%)	35 (5,8%)	
	Total	563 (93,1%)	42 (6,9%)	
Pregunta 3: La formación continua a lo largo de estos años me ha preparado para responder a la diversidad de necesidades de mi alumnado	Temporal	146 (24,1%)	49 (8,1%)	0,08
	Indefinido	344 (56,9%)	66 (10,9%)	
	Total	490 (81%)	115 (19%)	

Nota: * Correlación significativa para $p < .05$; ** Correlación significativa para $p < .01$

Cuestionario CEFI-R

Tras utilizar la prueba U de Mann-Whitney para evaluar si existían diferencias entre los ítems y las dimensiones del CEFI-R en función de los dos grupos analizados según su vinculación contractual, se exponen los resultados en la Tabla 33. Como se puede comprobar, solo se encuentran, por una parte, diferencias significativas en la dimensión Metodología, mientras que, en lo referido a los ítems, se producen en 4 de los ítems: 12) Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula, en lugar de hacerlo en el aula de apoyo; 13) La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula; 14) Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los

profesores; y 15) El proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa.

Tabla 33. Análisis descriptivo y diferencias por género en los ítems del CEFI-R.

	Temporal M _e (RIC)	Indefinido M _e (RIC)	Total M _e (RIC)	<i>p</i>
Dimensión 1. Concepción de la diversidad	3,2 (1)	3,2 (1)	3,2 (1)	0,62
1. Preferiría tener en mi aula alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	4 (1)	4 (1)	4 (1)	0,20
2. Un niño con necesidades específicas de apoyo educativo no interrumpe la rutina del aula y no perjudica el aprendizaje de sus compañeros	4 (1)	3 (1)	3 (1)	0,63
3. Debemos escolarizar alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, aunque no tengamos la formación adecuada para ello	3 (2)	4 (1)	4 (1)	0,75
4. Los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo pueden seguir el día a día del currículum	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,25
5. No me preocupa que mi carga de trabajo se incremente si tengo alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en mi clase	3 (1)	4 (2)	4 (2)	0,25
Dimensión 2. Metodología	2,8 (1,2)	3 (1,2)	3 (1,2)	<0,01**
6. Sé cómo enseñar a cada uno de mis alumnos de manera diferente en función de sus características individuales	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,82
7. Sé cómo elaborar las unidades didácticas y las clases teniendo presente la diversidad de los estudiantes	3 (1)	3 (2)	3 (2)	0,81
8. Sé cómo adaptar mi forma de evaluar a las necesidades individuales de cada uno de mis alumnos	3 (2)	3 (1)	3 (2)	0,91
9. Sé cómo manejar y adaptar los materiales didácticos para responder a las necesidades de cada uno de mis alumnos	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,60
10. Soy capaz de adaptar mis técnicas de comunicación para asegurar que todos los estudiantes puedan comunicarse con éxito. incluido en el aula ordinaria	3 (2)	3 (1)	3 (2)	0,32
Dimensión 3. Apoyos	2,4 (0,8)	2,4 (1)	2,4 (1)	0,53
11. La planificación conjunta profesor-profesor de apoyo, facilitaría que los apoyos se proporcionaran dentro del aula	4 (1)	4 (1)	4 (1)	0,29
12. Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo a los alumnos es que el profesor de apoyo se incorpore al aula, en lugar de hacerlo en el aula de apoyo	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,05*
13. La función del profesor de apoyo es trabajar con todo el alumnado de mi aula	2 (2)	2 (2)	2 (2)	<0,01**
14. Considero que el lugar del profesor de apoyo está dentro del aula ordinaria con cada uno de los docentes	3 (2)	3 (2)	3 (2)	0,04*
Dimensión 4. Participación de la Comunidad	3,8 (1)	3,8 (1)	3,8 (1)	0,58
15. El Proyecto Educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, ...)	4 (2)	3 (2)	4 (2)	<0,01**
16. Es fundamental que haya una relación muy estrecha entre el profesorado y el resto de los agentes educativos (AMPA, asociación de vecinos, consejo escolar, ...)	4 (1)	4 (1)	4 (1)	0,13
17. La escuela debe fomentar la implicación de los padres y de la comunidad	4 (1)	4 (1)	4 (1)	0,96
18. Cada miembro del centro educativo (profesores, padres, alumnos, otros profesionales) es un elemento fundamental del mismo.	4 (1)	4 (0)	4 (1)	0,49
19. El centro debe trabajar en conjunto con los recursos del barrio (biblioteca, servicios sociales, servicios sanitarios,...)	4 (1)	4 (1)	4 (1)	0,80

Nota: * Correlación significativa para $p < .05$; ** Correlación significativa para $p < .01$; Me = valor mediano; IQR = rango intercuartílico.

La Tabla 34 muestra las correlaciones entre las dimensiones y los diferentes rangos de edad realizados mediante la prueba de Spearman.

Tabla 34. Correlaciones entre las dimensiones y la variable grupos de edad.

Dimensiones	ρ	(p)
Concepción de la diversidad	-0,09	(0,23)
Metodología	-0,06	(0,10)
Apoyos	-0,12	(<0,01)
Participación de la Comunidad	-0,17	(<0,01)

Nota: La ρ es del coeficiente de correlación de Spearman. Cada puntuación obtenida en las dimensiones se basa en una escala Likert (1-4): 1 es "Totalmente en desacuerdo", 2 "Parcialmente en desacuerdo", 3 "Parcialmente de acuerdo" y 4 "Totalmente de acuerdo".

Conclusiones

Un mayor porcentaje de profesorado indefinido versus profesorado interino considera que la formación continua recibida en su carrera le ha preparado para responder a la diversidad de necesidades que presenta su alumnado, y se muestra dispuesto a asistir a cursos de formación al respecto en el caso en el que se les ofrecieran. Parece que el profesorado indefinido está más de acuerdo con que la mejor manera de conseguir la inclusión es incorporar al aula al profesor de apoyo, estando su lugar dentro del aula trabajando con todo el alumnado, así como con que el proyecto educativo debería revisarse con la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa (profesores, padres, alumnos, ...) en comparación con el profesorado interino. El profesorado más joven, comparándolo con el de más edad, podría estar más de acuerdo en que la mejor manera de conseguir la inclusión es incorporar al aula al profesor de apoyo, estando el lugar dentro del aula trabajando con todo el alumnado y a medida que pasa el tiempo.

5. DISCUSIÓN

En cuanto a **las respuestas de los futuros docentes** al ítem “A nivel general, considero que mi formación en la universidad me ha preparado, o me está preparando, para dar respuesta a la diversidad de necesidades de mis alumnos” los resultados obtenidos coinciden con los reportados en estudios previos (Álvarez Castillo y Buenestado Fernández, 2015; López-Torrijo y Mengual-Andrés, 2015), lo que parece indicar que, a nivel general, el concepto de inclusión educativa se podría estar abordando de forma adecuada en la Universidad de Extremadura. Las buenas puntuaciones mostradas en los ítems de la primera Dimensión del cuestionario refuerzan la anterior afirmación (McKay, 2016; Rodríguez Gómez, Armengol, y Meneses, 2017; Sharma y Jacobs, 2016).

A nivel general, los futuros docentes se sienten competentes para enseñar y hacer las adaptaciones pertinentes de acuerdo con las características individuales de los estudiantes, aunque estos resultados deben analizarse con cautela. Casanova y Rodríguez (2009) comentan que, si bien los docentes noveles son capaces de realizar las adaptaciones curriculares a nivel teórico pero no darles una transferencia práctica en un contexto educativo específico generando una gran cantidad de desventajas. Por lo tanto, Forlin (2012) señala que los futuros docentes deben experimentar numerosos contactos con alumnos con NEE para adquirir la experiencia necesaria. Asimismo, estos aprueban la inclusión del docente de apoyo dentro del aula ordinaria por sus múltiples beneficios pues lo perciben como una situación beneficiosa para todos (i Ballús et al., 2001).

Del mismo modo, y en línea con Burusic et al., (2012), se confirma que la suposición de que las diferencias en el rendimiento escolar están relacionadas con el género de los docentes no puede sostenerse dentro de la educación primaria, no obstante, es innegable el predominio de los docentes de género femenino en esta etapa educativa (Carrington y Skelton, 2003). En cuanto a la fiabilidad del instrumento en nuestra muestra, se obtuvieron índices aceptables en las cuatro dimensiones, con las puntuaciones más bajas en la dimensión 1 y 3, coincidiendo con los resultados obtenidos por Gonzalez-Gil et al. (2017).

En cuanto al **contexto de la educación primaria**, algunos estudios (Gómez-Zepeda, Petreñas, Sabando, y Puigdellívol, 2017; Gurgur y Uzuner, 2011; Strogilos, Stefanidis, y Tragoulia, 2016) han destacado la importancia del rol del especialista como apoyo a la inclusión educativa. En nuestro estudio, los participantes reflejaban una visión muy negativa de su formación previa ya fueran especialistas o no, reportando valoraciones muy distintas a los estudios realizados por Rojo-Ramos et al. (2020), Sharma y Jacobs (2016), o Rodríguez-Gómez et al. (2017), que afirmaron que la educación inclusiva se aborda efectivamente en las titulaciones universitarias. Sin embargo, esta tendencia se invierte si hablamos de la formación continua, concediéndoles una gran importancia (Subban y Mahlo, 2017). Por último, la gran mayoría de los participantes mostró su intención de asistir a cursos de preparación (Salas Labayen, 2016). Así pues, para lograr la inclusión los profesores deben recibir una preparación inicial y continua que les proporcione herramientas metodológicas para adaptarse a sus alumnos (Majoko, 2019).

En cuanto a la primera dimensión del CEFI-R, en todos los ítems se encontraron diferencias estadísticamente significativas según la especialidad de los participantes. Esto está en consonancia con los hallazgos de Luna y Martín (2008), que indican que los profesores especialistas tienden a tener ideas más constructivistas y una visión más colaborativa de la enseñanza y el aprendizaje que los profesores no especializados. La segunda dimensión indica que tanto los especialistas como los no especialistas se sienten competentes para enseñar, adaptar y desarrollar a sus alumnos, a pesar de las diferencias significativas encontradas según la especialidad. En este sentido, Gómez-Zepeda et al. (2017) ya afirmaban que los profesores no especialistas deben conocer su papel e intentan trabajar en conjunto con los especialistas, proporcionando los medios educativos necesarios y creando las condiciones más adecuadas para la participación y el progreso de toda la comunidad educativa (Orozco y Moriña, 2019). En la cuarta dimensión, "Participación de la comunidad", también se encontraron diferencias según la especialidad. Silva (2007) ya destacó que, durante el proceso educativo, la colaboración con las familias y su implicación juega un papel educativo importante, proporcionando un apoyo positivo a los alumnos y aportando información valiosa.

En vista de estas diferencias halladas, González-Rojas y Triana-Fierro (2018), y Rodríguez-Fuentes et al. (2021) mostraron que, en ocasiones, los profesores no especialistas indican que la responsabilidad de la atención a los alumnos con NEE recae en el profesor especialista, lo que supone un problema. En este sentido, sugieren que las percepciones de los profesores no especialistas son buenas, aunque pueden mejorar, mientras que las de los profesores especialistas son más positivas. Por otro lado, unos buenos valores de fiabilidad de los instrumentos son necesarios para su uso en estudios científico (Robles Garrote y Rojas, 2015). En nuestro estudio, se obtuvieron valores superiores a 0,70 en todas las dimensiones, en línea con estudios similares (González-Gil et al., 2019; Rojo-Ramos et al., 2020).

Por todo lo anterior, se necesitan profesores especializados y debidamente formados, con percepciones y conocimientos adecuados a las necesidades de los alumnos (Carballo, Morgado, y Cortés-Vega, 2021). También es vital que todos los implicados en el sistema educativo y la sociedad trabajen juntos, para lograr el objetivo de una verdadera inclusión educativa.

Con referencia a las percepciones del profesorado de EF extremeño, un número significativo afirmaron no sentirse preparados para hacer frente a la diversidad, pero mostraron una percepción positiva para afrontar los retos de promover la educación inclusiva, al menos en lo que respecta a su preparación. Más de 3/4 de la muestra valoraron negativamente su formación inicial en cuanto a inclusión educativa, siguiendo la corriente de pensamiento de un estudio anterior con profesores de EF (Aparicio-Herguedas, Rodríguez-Medina, González-Hernández, y Fraile-Aranda, 2020); el cual destacó que la preparación inicial era insuficiente para desarrollar las competencias relacionadas con la educación inclusiva. Asimismo, y a pesar de que la gran mayoría admite haberse preparado a través de formación continua en términos de diversidad, manifiestan la necesidad de seguir asistiendo a cursos de preparación relacionados con la inclusión. Todo esto sugiere que los docentes no se sienten totalmente preparados para afrontar esta tarea, manifestando la imperante necesidad de desarrollar herramientas de respuesta educativas y experiencias prácticas como ya apuntaban investigaciones anteriores (Navarro, 2015; Ríos

Hernández, 2013). Los estudios revisados indican que algunos profesores de EF tienen percepciones negativas hacia las lecciones de EF inclusivas (Rekaa, Hanisch, y Ytterhus, 2019), pero la mitad expresa la necesidad de una adecuada preparación y recursos para desarrollar sus competencias para enseñar a los alumnos con NEE (Ríos Hernández, 2013). Son conscientes de que las clases de EF, por su organización e idiosincrasia, ofrecen una oportunidad de participación y fomento de la convivencia de todo el alumnado (del Cueto, 2009); aunque conciben que adaptar las lecciones de EF para niños con discapacidad es complejo y requiere mucha experiencia (Jovanović, Kudláček, Block, y Djordjević, 2014), siendo más negativos a la idea de incluir estudiantes con problemas emocionales-conductuales, de atención y aprendizaje, que aquellos con otras dificultades (Hersman y Hodge, 2010). Del mismo modo este tema también posee connotaciones socioculturales (Di Nardo, Kudláček, Tafuri, y Sklenaříková, 2014), por lo que la preparación inicial de los docentes y las experiencias positivas son fundamentales para que los docentes se perciban como competentes (Reina, Santana, Montesdeoca, y Roldan, 2019), destacando la importancia de ser culturalmente sensible y adquirir el conocimiento para llevar a cabo prácticas socialmente justas en entornos educativos (Hodge, Haegele, Gutierrez Filho, y Rizzi Lopes, 2018).

También se utilizó el CEFI-R para comprobar las diferencias por sexo y etapa educativa. Los resultados de esta investigación refuerzan los estudios de varios autores (González Rojas y Triana Fierro, 2018; Orta y Algarra, 2009; Rojo-Ramos et al., 2020) afirmando que los docentes están abiertos a la educación inclusiva y son conscientes del potencial de las clases de EF para todos los alumnos. Generalmente, los docentes de educación primaria obtuvieron puntuaciones más altas, coincidiendo con el estudio de Moltó y sus colaboradores (2003), que reportaron que los docentes de infantil y primaria utilizan más estrategias inclusivas que los de secundaria, en la línea de otros autores como García (2002) o Wigfield y sus colaboradores (1996).

El principal aporte del estudio de validación es la **investigación de las propiedades psicométricas del cuestionario** para evaluar las percepciones de los docentes sobre su preparación para la educación inclusiva, brindando

indicadores de validez y fiabilidad del cuestionario CEFI-R en una muestra de profesores de primaria españoles. Los resultados mostraron una estructura factorial con indicadores óptimos de bondad de ajuste que consisten en cuatro dimensiones interrelacionadas con 17 ítems: (1) Concepción de la Diversidad, como medida de creencias sobre el concepto de diversidad, lugar y forma de escolarización de los estudiantes y la política educativa en materia de diversidad (Sapon-Shevin, 2014); (2) Metodología, incluyendo aspectos relacionados con el diseño y desarrollo de un currículo inclusivo (Lory et al., 2020); (3) Apoyos, que abarca las concepciones y el rol del docente (Eriks-Brophy y Whittingham, 2013), y (4) Participación Comunitaria, que mide la colaboración de todos los agentes educativos (Sorani-Villanueva, McMahon, Crouch, y Keys, 2014).

Originalmente, este cuestionario, llamado CEFI (González Gil et al., 2013), estuvo compuesto por 80 ítems agrupados en 10 factores. Presentaba algunas desventajas, como un tamaño de muestra insuficiente y la dificultad de aplicar una herramienta con un gran número de ítems. Por ello, se creó una versión reducida con 19 ítems (González-Gil et al., 2019). Sin embargo, la solución de estos autores agrupaba los diferentes ítems en cinco factores, si bien ello suponía mantener algunas carencias anteriores, como el ítem 11, suprimido en este trabajo por su generalidad y por la introducción de errores. En cuanto a la fiabilidad, nuestro estudio está en línea con los valores presentados por los autores del CEFI-R (González-Gil et al., 2019), mostrando buenos y excelentes valores (George y Mallery, 2003).

Como ya se mencionó, las percepciones de los agentes educativos son uno de los grandes desafíos en el logro de la educación inclusiva, ya que pueden constituir un facilitador o una barrera (Álvarez-Delgado, León-del-Barco, Polo-del-Río, López-Ramos, y Mendo-Lázaro, 2021; Beltrán Llera, 1998; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, y Steca, 2003; Ilias, Spyros, y Dimitriadou, 2021; Rojo-Ramos, Manzano-Redondo, Barrios-Fernandez, Garcia-Gordillo, y Adsuar, 2021). Así, las percepciones de los docentes, compuestas por tres dimensiones: cognitiva (creencias), afectiva (sentimientos) y conductual (acciones) (Caprara et al., 2003)—son esenciales para lograr la calidad educativa (Granada Azcárraga, Pomés Correa, y Sanhueza Henríquez, 2020); aunque cabe señalar que en

ocasiones los docentes no son suficientemente conscientes de la diversidad de necesidades de sus alumnos con discapacidad (Manrique, Kozma, Dirani, y Silva, 2016). En cuanto a la autoeficacia, se ha informado que los docentes con niveles más altos muestran una mayor satisfacción laboral, mientras que aquellos con niveles más bajos de confianza en sus capacidades se asocian con un mayor estrés laboral y dificultades para hacer frente a sus tareas, incluido el manejo de conductas disruptivas (Pugach, Blanton, Mickelson, y Boveda, 2020). De acuerdo con esto, algunos estudios indican que los planes de estudios de las carreras universitarias de los futuros docentes deben adaptarse para abordar de manera integral los conceptos y las herramientas necesarias para acometer esta transformación (Herrera-Seda, 2018; Pugach et al., 2020) y la preparación continua tiene efectos positivos en las percepciones hacia la educación inclusiva (Štemberger y Kiswarday, 2018). Además de la formación inicial, la educación continua juega un papel importante, ya que los docentes deben actualizar constantemente su preparación para garantizar la calidad de sus prácticas educativas, sobre todo en relación con los estudiantes con NEE (Carballo et al., 2021; Rojo-Ramos et al., 2021).

En lo que concierne a las **necesidades de formación en inclusión para los/as maestros/as de primaria según su género**, se encontraron algunas cuestiones a resaltar. Las tres preguntas dicotómicas arrojaron diferencias significativas, así como las dos primeras Dimensiones del cuestionario CEFI-R ("Concepción de la Diversidad" y "Metodología").

Diversos estudios han comparado las percepciones entre los/as futuros/as docentes y los/as docentes en relación con aspectos que tienen que ver con la educación inclusiva, y que se alinean con nuestros hallazgos. Rodríguez Fuentes y Caurcel Cara (2020), presentan un estudio en el que encuentran diferencias por género a favor de las mujeres en futuros/as docentes, en dimensiones relacionadas con los sentimientos hacia personas diferentes, menor carencia de conocimientos y mejor afrontamiento de requerimientos del aula diversa. En el estudio de Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Babio (2015), realizado con 621 estudiantes universitarios de los grados de Ciencias de la Educación, se obtienen resultados que indican una mayor sensibilidad de las estudiantes hacia la

discapacidad, ya que el valor promedio de las respuestas a todos los ítems es superior comparado con el de sus compañeros. Igualmente, González-Gil et al. (2014), presentan un trabajo realizado con 110 docentes en España, Costa Rica y Puerto Rico en el que evalúan sus necesidades de formación docente. Con respecto a las diferencias entre género, encontraron que los hombres puntuaron por debajo de sus compañeras en todas las variables estudiadas (concepción de la diversidad y de la educación; política educativa; organización y funcionamiento de la escuela y del aula; liderazgo; currículum; metodología; recursos y apoyos; formación del profesorado; trabajo colaborativo; y participación de la comunidad). Sin embargo, hay estudios que no encuentran diferencias en cuanto al género. Así, Moreno et al. (2006), evalúan las percepciones hacia la discapacidad de 498 alumnos de magisterio, psicología y psicopedagogía, y no encuentran diferencias significativas en cuanto al género. El investigador Nowicki (2006) así como Santos y Castiñeiras (2016), investigan las concepciones de docentes portugueses con respecto a la inclusión de alumnado con necesidades educativa específicas en ordinaria y no encontraron diferencias significativas en la variable de género.

Considerando las **necesidades de formación en inclusión para los/as maestros/as de primaria según el tipo de centro** en el que imparten su docencia, se dan diferencias estadísticamente significativas en la última pregunta dicotómica, así como en las dos últimas dimensiones del cuestionario CEFI-R ("Apoyos" y "Participación de la Comunidad"), aportando conocimientos a una bibliografía aún muy escasa.

En un trabajo realizado por García Llamas (1998), se indica que los/as docentes de centros privados (no incluyendo los concertados) muestran diferencias en motivaciones relacionadas para realizar formación continua relacionadas con alcanzar un buen nivel de conocimientos, ayudar al alumnado y aprovechar el tiempo. Además, estarían menos preocupados por las certificaciones obtenidas en dichos cursos que los/as docentes de la educación pública. Por otro lado, Doménech et al. (2003) encuentran que, en los centros analizados, predominan las percepciones más positivas en el ámbito privado. En una reciente revisión sistemática sobre las percepciones de los/as docentes en

nuestro país, se incluyen 3 estudios que analizan, entre otros, aspectos actitudinales comparando entre tipos de centro. Martín et al. (2017) encuentran mayor percepción de sensibilización hacia la discapacidad en el centro público analizado en comparación con el concertado-privado. Garzón Castro et al. (2016) mantienen que los docentes de los colegios concertados y públicos tienen percepciones más positivas que los de los centros privados, usando los primeros más estrategias inclusivas y adaptaciones en su prácticas educativas. Solís et al. (2019), concluyen que los profesores de centros concertados se sienten más capacitados para la inclusión, mostrando diferencias significativas en formación y recursos, clima de aula y desarrollo social, mostrando una mayor percepción de más formación y recursos disponibles. Sin embargo, estos datos deben ser interpretados con precaución por cuestiones metodológicas relacionadas con la muestra y con el tipo de diseño de investigación planteado en los mismos.

Sea como fuere, en lo que sí existe consenso es en considerar esencial el papel que juega la formación docente en materia de inclusión, abogando por los profesores mejor formados, con mayores experiencias mejores prácticas y mejores percepciones ante la diversidad (González Rojas y Triana Fierro, 2018; Granada Azcárraga et al., 2020; Pérez, 2003). Además, los docentes reclaman una formación vinculada al desarrollo de competencias que les ayude a adquirir técnicas, habilidades y percepciones aplicables a cada situación y contexto (García Llamas, 1998; Ramírez, Simons, Zariñana, y Abarca, 2010). De hecho, en otro estudio se encuentra que entre los contenidos que desean abordar, los/as maestros/as de infantil reclaman formación relativa a la atención a la diversidad (Úcar Martínez, Belvis Pons, Pineda Herrero, y Moreno Andrés, 2007). Herrera-Seda (2018), subraya que “la formación inicial del profesorado para una educación inclusiva debería transformarse profundamente y desde la raíz” (p. 19).

Finalmente, respecto a las **necesidades de formación en inclusión según el tipo de contrato del docente**, se encontraron diferencias en cuanto a su opinión sobre la formación continua y la segunda dimensión del cuestionario CEFI-R ("Metodología"), lo que supone una primera toma de contacto en cuanto a esta variable diferencial que no ha sido analizada en estudios previos.

Los docentes mejor cualificados comprenden, respetan, interactúan y se adaptan mejor a la diversidad (González Rojas y Triana Fierro, 2018; Granada Azcárraga et al., 2020; UNESCO, 2003). Como indica Pérez (2003): “La preparación del profesorado ha de trascender la mera instrucción para convertirse en un proceso humanizador integral, en el que se armonice la ciencia con la ética, el dominio técnico con la capacidad de relación interpersonal (p. 12)”.

Por otra parte, y con respecto a la vinculación laboral y el bienestar docente, numerosos trabajos recogen que las exigencias y los estresores a los que se tienen que enfrentar los docentes son múltiples (Alvites-Huamaní, 2019; Betrián-Villas y Jové-Monclús, 2013; Osorio y Cárdenas Niño, 2017; Pérez, 2003). Así, los docentes deben lidiar con la dificultad para avanzar y estabilizar su carrera profesional, lo cual condiciona su vida personal y su calidad de vida, llegando a producirse un aumento del absentismo laboral (Coluccio Piñones, Muñoz Calderón, y Ferrer Urbina, 2016).

En línea con todo lo anterior, se habla de la existencia de una serie de etapas por las que pasa el docente en función de su experiencia laboral. Huberman (1990) postula la existencia de 5 etapas dentro del ciclo docente, siendo la segunda etapa, entre los 3-7 años de carrera, aquella en la que se produce la estabilización de la actividad docente y laboral. Otros autores hacen distintas propuestas de clasificación (Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2011), pero todas parecen estar de acuerdo en señalar que la primera tiene más que ver con la supervivencia, y con conocer y asumir la nueva situación, para luego intentar acomodar tanto su visión de la educación como su situación personal.

6. CONCLUSIONES

6.1 GENERAL

La formación de los docentes y futuros docentes extremeños debe ser mejorada y adaptada según el contexto de estos, ya que sus percepciones con relación a la discapacidad pueden calificarse como "buenas" pero no disponen de las herramientas educativas suficientes para abordar diferentes estrategias.

6.2 ESPECÍFICAS

1. La formación recibida por los futuros docentes extremeños influye sobre sus percepciones acerca de su preparación en la educación inclusiva y sobre su capacidad para implementar estrategias en este sentido.
2. Los profesores especialistas en PT y en AL perciben estar mejor preparados para la inclusión educativa que sus compañeros no especialistas.
3. Los profesores de EF extremeños creen que no han recibido la preparación inicial necesaria para tratar eficazmente con la diversidad de sus alumnos.
4. El cuestionario CEFI-R es adecuado para fines educativos y de investigación en las escuelas primarias, siendo una herramienta útil, gratuita y fácil de usar.
5. Las maestras de primaria de la comunidad de Extremadura muestran, en general, mejores puntuaciones en la percepción de su formación en materia de atención a la diversidad e inclusión.
6. El profesorado de los colegios concertados-privados extremeños experimenta una mayor necesidad de formación hacia la inclusión.

7. El profesorado indefinido percibe de mejor manera su formación continua, dota de mayor relevancia al profesor de apoyo y favorece la participación de todos los agentes educativos en la Comunidad de Extremadura.
8. Es vital aumentar el tiempo de práctica de los futuros profesores con alumnos con NEE.
9. Los profesores de EF muestran a nivel general una buena predisposición a enseñar a los alumnos con NEE.
10. El análisis de las percepciones de los profesores sobre sus necesidades de formación es un aspecto importante ya que influye en su labor docente y en su autoeficacia, lo que a su vez se refleja en la forma en que manejan la atención a la diversidad.

7. FORTALEZAS, LIMITACIONES, LÍNEAS FUTURAS Y TRANSFERENCIA

7.1 FORTALEZAS

- I. Se describen las percepciones del profesorado y futuros docentes en cuanto a la atención a la diversidad en todos los contextos posibles de la Comunidad de Extremadura.
- II. Se valoraron las necesidades de formación tanto de los docentes en activo como en formación en cuanto a la atención a la diversidad en todos los contextos de la Comunidad de Extremadura.
- III. Se incluyó a profesores/maestros del área de EF ya que se trata de una materia con multitud de posibilidades para implementar herramientas educativas.
- IV. Se ha empleado un cuestionario que posee buenos indicadores de fiabilidad y validez para evaluar la preparación de los docentes para la inclusión.
- V. Se han incluido en el análisis ciertas variables que no han sido contempladas en la bibliografía previa, como el tipo de centro o la titularidad del docente.

7.2 LIMITACIONES

- I. Se utilizaron métodos de muestreo no aleatorizados.
- II. Los futuros docentes que participaron en las investigaciones pertenecían en su totalidad a las Facultades situadas en Badajoz.
- III. Habría sido recomendable ampliar la muestra en algunos de los estudios.

- IV. No se incluyeron preguntas sobre los cursos específicos que los participantes tomaron durante su formación inicial o continua.
- V. Los procesos de validación, en lo que al cuestionario se refiere, son procedimientos que requieren de gran cantidad de análisis y requieren años de investigación.

7.3 LÍNEAS FUTURAS

- I. Extender estos análisis a otros territorios fuera de la Comunidad de Extremadura y compararlos entre diferentes comunidades.
- II. Poder responder a las distintas preguntas sobre la existencia y eficacia del establecimiento de protocolos y material didáctico y curricular en los diferentes centros educativos.
- III. Recolectar un mayor número de respuestas para estudios posteriores.
- IV. Aleatorizar las diferentes muestras sería un factor vital para vislumbrar mejor el objeto de estudio.
- V. Indagar sobre el posible grado de asociación entre las puntuaciones obtenidas en el CEFI-R y en las preguntas dicotómicas.
- VI. Validar el cuestionario CEFI-R en diversas etapas y actores educativos podría ser de interés para conocer las percepciones de los implicados en la educación inclusiva.

7.4 TRANSFERENCIA

- I. El Cuestionario CEFI-R, puede ser considerado como una herramienta útil, rápida, económica y fácil de usar, con el fin de evaluar el estado actual del sistema educativo extremeño, implementando así

estrategias y herramientas educativas para mejorar la atención a la diversidad.

- II. Por primera vez, se expone un trabajo de investigación que facilita una visión global del contexto educativo extremeño, en lo que se refiere a los docentes de educación primaria y a los futuros docentes, formulando una perspectiva general del estado actual de las necesidades de formación en cuanto a la inclusión educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M., y Florian, L. (2013). From special education to effective schools for all: A review of progress so far. En *The Sage Handbook of Special Education (Forthcoming)* (2nd ed., pp. 146-159). United Kingdom: Sage Publications Ltd.
- Ainscow, Mel. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Psychology Press.
- Ainscow, Mel. (2005a). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
<https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, Mel. (2005b). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education* (1.^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203982884>
- Ainscow, Mel, y West, M. (Eds.). (2006). *Improving urban schools: Leadership and collaboration*. Berkshire ; New York: Open University Press.
- Alghazo, E. M., Dodeen, H., y Algaryouti, I. A. (2003). Attitudes of pre-service teachers towards persons with disabilities: Predictions for the success of inclusion. *College Student Journal*, 37(4), 515-523.
- Álvarez Castillo, J. L., y Buenestado Fernández, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551
- Álvarez-Delgado, J., León-del-Barco, B., Polo-del-Río, M.-I., López-Ramos, V.-M., y Mendo-Lázaro, S. (2021). Improving Adolescents' Attitudes towards Persons with Disabilities: An Intervention Study in Secondary Education. *Sustainability*, 13(8), 4545. <https://doi.org/10.3390/su13084545>

- Alvites-Huamaní, C. G. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 141. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- An, J., y Meaney, K. S. (2015). Inclusion Practices in Elementary Physical Education: A Social-cognitive Perspective. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(2), 143-157. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.998176>
- Anderson, T., y Kanuka, H. (2003). *E-research: Methods, strategies, and issues* (Nachdr.). Boston, MA Munich: Allyn and Bacon.
- Aparicio-Herguedas, J. L., Rodríguez-Medina, J., González-Hernández, J. C., y Fraile-Aranda, A. (2020). Teaching Skills Assessment in Initial Teacher Training in Physical Education. *Sustainability*, 12(22), 9668. <https://doi.org/10.3390/su12229668>
- Armstrong, F., Armstrong, D., y Barton, L. (2016). *Inclusive Education* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203065075>
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and special education*, 22(4), 245-255.
- Avramidis, E., Bayliss, P., y Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Avramidis, E., y Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>

- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Azorín Abellán, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060. <https://doi.org/10.5209/RCED.51343>
- Ballard, K. (1997). Researching disability and inclusive education: Participation, construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 243-256. <https://doi.org/10.1080/1360311970010302>
- Ballard, K. (1999). *Inclusive education: International voices on disability and justice*. Psychology Press.
- Barton, L. (1986). The Politics of Special Educational Needs. *Disability, Handicap y Society*, 1(3), 273-290. <https://doi.org/10.1080/02674648666780291>
- Barton, L. (1998). Markets, managerialism and inclusive education. *Managing inclusive education: From policy to experience*, 78-91.
- Batanero, J. M. F. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2). Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445>
- Bayliss, P. (1998). Models of complexity. *Theorising special education*, 61-78.
- Beltrán Llera, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>

- Betrián-Villas, E. (Ester), y Jové-Monclús, G. (Gloria). (2013). *La inestabilidad docente y la homeostasis de la innovación educativa*. 24, 61-82. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/29564>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3. ed., substantially revised and expanded). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M., y Dyson, A. (1997). Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 1(4), 337-355. <https://doi.org/10.1080/1360311970010404>
- Bredahl, A.-M. (2013). Sitting and Watching the Others Being Active: The Experienced Difficulties in PE When Having a Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(1), 40-58. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.1.40>
- Bricker, D., Bruder, M. B., y Bailey, E. (1982). Developmental integration of preschool children. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 2(2-3), 207-222. [https://doi.org/10.1016/0270-4684\(82\)90019-2](https://doi.org/10.1016/0270-4684(82)90019-2)
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (Second edition). New York ; London: The Guilford Press.
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P., y McCallum, C. L. (2005). Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A Comparison With General Teacher Education. *The Journal of Special Education*, 38(4), 242-252. <https://doi.org/10.1177/00224669050380040601>
- Bryan, R. R., McCubbin, J. A., y Van Der Mars, H. (2013). The ambiguous role of the paraeducator in the general physical education environment. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 164-183. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.2.164>

- Bunch, G., y Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability y Society*, 19(1), 61-76.
<https://doi.org/10.1080/0968759032000155640>
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., y Spagna, M. (2004). Moving Toward Inclusive Practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104-116.
<https://doi.org/10.1177/07419325040250020501>
- Burusic, J., Babarovic, T., y Seric, M. (2012). Differences in elementary school achievement between girls and boys: Does the teacher gender play a role? *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 523-538.
<https://doi.org/10.1007/s10212-011-0093-2>
- Byrne, D. (2005). *Social exclusion*. McGraw-Hill Education (UK).
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., y Steca, P. (2003). Efficacy Beliefs as Determinants of Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821>
- Carballo, R., Morgado, B., y Cortés-Vega, M. D. (2021). Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 843-859.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1579874>
- Cárdenas, I. R., Zermeño, M. G. G., y Tijerina, R. F. Á. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: Criterios de selección. *Revista educación y tecnología*, (3), 190-206. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4620616>

- Carrington, B., y Skelton, C. (2003). Re-thinking «role models»: Equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales. *Journal of Education Policy*, 18(3), 253-265. <https://doi.org/10.1080/026809303005573>
- Casanova, M. A., y Rodríguez, H. J. (2009). *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. Editorial La Muralla.
- Cervantes, C. M., Lieberman, L. J., Magnésio, B., y Wood, J. (2013). Peer tutoring: Meeting the demands of inclusion in physical education today. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 84(3), 43-48.
- Cervi, J., y Ortega, E. M. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje : las concepciones de profesores y alumnos, 2006, ISBN 84-7827-432-4, págs. 419-434,* 419-434. Graó. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2015550>
- Chiner, E., y Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Choi, J., Kim, S., Chen, J., y Dannels, S. (2011). A Comparison of Maximum Likelihood and Bayesian Estimation for Polychoric Correlation Using Monte Carlo Simulation. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 36(4), 523-549. <https://doi.org/10.3102/1076998610381398>
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A., y Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: Deconstructing and reconstructing the 'inclusive school '. *British educational research journal*, 25(2), 157-177.

- Coates, J. K. (2012). Teaching inclusively: Are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education y Sport Pedagogy*, 17(4), 349-365. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582487>
- Coluccio Piñones, Á., Muñoz Calderón, C., y Ferrer Urbina, R. (2016). Situación contractual y su relación con satisfacción laboral, clima organizacional y absentismo en docentes. *Salud y Sociedad*, 7(1), 98-111. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2016.0001.00006>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1992). *Hacia una Europa de la solidaridad: Intensificación de la lucha contra la exclusión social y promoción de la integración*.
- Cook, B. G. (2002). Inclusive Attitudes, Strengths, and Weaknesses of Pre-service General Educators Enrolled in a Curriculum Infusion Teacher Preparation Program. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 25(3), 262-277. <https://doi.org/10.1177/088840640202500306>
- Corbett, J. (2001). Teaching approaches which support inclusive education: A connective pedagogy. *British journal of special education*, 28(2), 55-59.
- Daniels, H. (2002). Inclusion for the difficult to include. *Support for Learning*. Recuperado de https://www.academia.edu/9463145/Inclusion_for_the_difficult_to_include
- de Boer, A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

- de Boer, A., Pijl, S. J., Minnaert, A., y Post, W. (2014). Evaluating the Effectiveness of an Intervention Program to Influence Attitudes of Students Towards Peers with Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), 572-583. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1908-6>
- de Schipper, T., Lieberman, L. J., y Moody, B. (2017). "Kids like me, we go lightly on the head": Experiences of children with a visual impairment on the physical self-concept. *British Journal of Visual Impairment*, 35(1), 55-68. <https://doi.org/10.1177/0264619616678651>
- del Cueto, M. D. (2009). Percepción de competencia del profesorado de Educación Física e inclusión. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 9(35), 322-348.
- Deng, M., y Harris, K. (2008). Meeting the Needs of Students with Disabilities in General Education Classrooms in China. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 31(3), 195-207. <https://doi.org/10.1177/0888406408330631>
- Devlieger, P. (2005). *Generating a cultural model of disability*.
- Di Nardo, M., Kudláček, M., Tafuri, D., y Sklenaříková, J. (2014). Attitudes of preservice physical educators toward individuals with disabilities at University Parthenope of Napoli. *Acta Gymnica*, 44(4), 211-221. <https://doi.org/10.5507/ag.2014.022>
- Doménech, V., Esbrí, J., González, H., y Miret, L. (2003). *Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad*.

- Elliott, S. (2008). The Effect of Teachers' Attitude toward Inclusion on the Practice and Success Levels of Children with and without Disabilities in Physical Education. *International journal of special education*, 23, 48-55.
- Ellis, S., Tod, J., y Graham-Matheson, L. (2012). *Reflection, renewal and reality: Teachers' experience of special education needs and inclusion*. Rednal, Birmingham: NASUWT.
- Eriks-Brophy, A., y Whittingham, J. (2013). Teachers' Perceptions of the Inclusion of Children With Hearing Loss in General Education Settings. *American Annals of the Deaf*, 158(1), 63-97. <https://doi.org/10.1353/aad.2013.0009>
- Farrell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25(1), 5-19. <https://doi.org/10.1177/0143034304041500>
- Fernández Batanero, J. M., y Benítez Jaén, A. M. (2016). *Respuesta educativa de los centros escolares ante alumnado con síndrome de Down. Percepciones familiares y docentes*. 20(2), 296-311. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/45326>
- Fernández-Rivas, M., y Espada Mateos, M. (2017). Evaluación de la actitud del profesorado de educación física ante alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(3), 542-553. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.3.2051>
- Ferrando, Pere J., y Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: Origins, development and future directions. *Psicothema*, 29(2), 236-240. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.304>
- Ferrando, Pere Joan, y Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. [Factor analysis as a technique in psychological research.]. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.

- Forlin, C. (2008). Education reform for inclusion in the Asia-Pacific region: What about teacher education? En *Reform, inclusion and teacher education* (pp. 83-95). Routledge.
- Forlin, C. (2010a). Teacher Education for Inclusion. En *Confronting Obstacles to Inclusion*. Routledge.
- Forlin, C. (2010b). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 649-653.
<https://doi.org/10.1080/13603111003778353>
- Forlin, C. (Ed.). (2012). *Future directions for inclusive teacher education: An international perspective*. New York, NY: Routledge.
- Fox, M. (2013). *Including Children 3-11 With Physical Disabilities: Practical Guidance for Mainstream Schools* (0 ed.). David Fulton Publishers.
<https://doi.org/10.4324/9780203963012>
- Frederickson, N., y Cline, T. (2002). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: A Textbook*.
- Frías-navarro, D., y Pascual-Soler, M. (2012). Prácticas del análisis factorial exploratorio (AFE) en la investigación sobre conducta del consumidor y marketing. *Suma Psicológica*, 19, 47-58.
- García Llamas, J. L. (1998). La formación permanente del profesorado: Motivaciones, realizaciones y necesidades. *Educación* XX1, 1(1).
<https://doi.org/10.5944/educxx1.1.1.400>

- García, M. G. (2002). Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 1(2), 225-248. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=280869>
- García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. Barcelona: PPU.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent Juan, M., González Macià, C., y Mañas Viejo, C. (2017). Actitudes hacia la Discapacidad en el Ámbito Educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis Temático y Bibliométrico. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(29), 139-166. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v11i29.1561>
- Gartner, A., y Lipsky, D. K. (1999). Disability, human rights, and education: The United States. *Disability, human rights, and education: Cross cultural perspectives*, 100-118.
- Garzón Castro, P., Calvo Álvarez, M. I., y Orgaz Baz, M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Geertzen, J. H. B. (2008). Moving beyond Disability. *Prosthetics y Orthotics International*, 32(3), 276-281. <https://doi.org/10.1080/03093640802067061>
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 11.0 update*. Boston: A y B.
- Giné, C. G. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. *La práctica del asesoramiento educativo a examen, 2005, ISBN 84-7827-403-0, págs. 89-100*, 89-100. Graó. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1294544>

- Gobierno de España. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín oficial del Estado*, 295(10), 27548-27562.
- Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., Sabando, D., y Puigdemívol, I. (2017). The role of the Support and Attention to Diversity Teacher (SADT) from a community-based perspective: Promoting educational success and educational inclusion for all. *Teaching and Teacher Education*, 64, 127-138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.002>
- González Gil, F., Martín Pastor, E., Flores Robaina, N., Jenaro Río, C., Poy, R., Gómez Vela, M., y others. (2013). *Inclusión y convivencia escolar: Análisis de la formación del profesorado*.
- González Rojas, Y., y Triana Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Orgaz Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.33-40>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Orgaz Baz, B., y Poy Castro, R. (2019). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: The CEFI-R. *Aula Abierta*, 48(2), 229-238. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.229-238>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Robaina, N. F., y Río, C. J. (2014). Evaluación de la Formación para la Inclusión en el Profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

Educación, 12(3), 27-39. Recuperado de
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/2846>

Goodwin, D. L., y Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted physical activity quarterly*, 17(2), 144-160.

Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M. P., y Sanhueza Henríquez, S. (2020). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59.
<https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>

Green, S. B., Akey, T. M., Fleming, K. K., Hershberger, S. L., y Marquis, J. G. (1997). Effect of the number of scale points on chi-square fit indices in confirmatory factor analysis. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 4(2), 108-120.
<https://doi.org/10.1080/10705519709540064>

Grenier, M. A. (2011). Coteaching in Physical Education: A Strategy for Inclusive Practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28(2), 95-112.
<https://doi.org/10.1123/apaq.28.2.95>

Gurgur, H., y Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: Team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 589-610. <https://doi.org/10.1080/13603110903265032>

Hair, J. F. (Ed.). (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Hall, K., Collins, J., Benjamin, S., Nind, M., y Sheehy, K. (2004). Saturated models of pupildom: Assessment and inclusion/exclusion. *British Educational Research Journal*, 30(6), 801-817. <https://doi.org/10.1080/0141192042000279512>

- Hassanein, E. E. A. (2015). *Inclusion, disability and culture*.
- Herrera-Seda, C. (2018). La Formación Inicial del Profesorado para una Educación Inclusiva: Desafíos, Oportunidades y Transformaciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 17-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200017>
- Hersman, B. L., y Hodge, S. R. (2010). High School Physical Educators' Beliefs About Teaching Differently Abled Students in an Urban Public School District. *Education and Urban Society*, 42(6), 730-757. <https://doi.org/10.1177/0013124510371038>
- Hodge, S. R., Haegele, J., Gutierrez Filho, P., y Rizzi Lopes, G. (2018). Brazilian Physical Education Teachers' Beliefs About Teaching Students With Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(4), 408-427. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1408896>
- Holgado-Tello, F. P., Morata-Ramirez, M. Á., y Barbero García, M. I. (2018). Confirmatory Factor Analysis of Ordinal Variables: A Simulation Study Comparing the Main Estimation Methods. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(3), 601. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4932>
- Houston-wilson, C., Lieberman, L., Horton, M., y Kasser, S. (1997). Peer Tutoring: A Plan for Instructing Students of All Abilities. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 68(6), 39-44. <https://doi.org/10.1080/07303084.1997.10604964>
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente: Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (2), 139-159. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3607962>

- i Ballús, E. B., Muñoz, M. T. B., Dieste, I. B., i Buron, N. B., Bonet, M. R. C., Carvajal, L. C., ... others. (2001). *Estrategias organizativas de aula: Propuestas para atender la diversidad* (Vol. 8). Grao.
- Ilias, V., Spyros, K., y Dimitriadou, I. (2021). The Perceptions of Primary Education Teachers About Inclusive Education in the Greek Educational System. *European Journal of Education Studies*, 8(2), 12-31. <https://doi.org/10.46827/ejes.v8i2.3540>
- Jigyel, K., Miller, J. A., Mavropoulou, S., y Berman, J. (2019). Parental Involvement in Supporting Their Children with Special Educational Needs at School and Home in Bhutan. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 43(01), 54-68. <https://doi.org/10.1017/jsi.2019.3>
- Jovanović, L., Kudláček, M., Block, M. E., y Djordjević, I. (2014). Self-efficacy of pre-service physical education teacher toward teaching students with disabilities in general physical education classes in Serbia. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 7(2), 32-46. <https://doi.org/10.5507/euj.2014.009>
- Kalkbrenner, M. T. (2021). Alpha, omega, and H internal consistency reliability estimates: Reviewing these options and when to use them. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 1-12.
- Kassim, S., Hasan, H., Mohd Ismon, A., y Muhammad Asri, F. (2013). *Parameter estimation in factor analysis: Maximum likelihood versus principal component*. 1293-1299. Palm Garden Hotel, Putrajaya, Malaysia. <https://doi.org/10.1063/1.4801279>
- Klavina, A., y Block, M. E. (2008). The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25(2), 132-158. <https://doi.org/10.1123/apaq.25.2.132>

- Klavina, A., y Rodionova, K. (2015). The Effect of Peer Tutoring in Physical Education for Middle School Students with Severe Disabilities. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 8(2).
- Lacruz-Pérez, I., Sanz-Cervera, P., y Tárraga-Mínguez, R. (2021). Teachers' Attitudes toward Educational Inclusion in Spain: A Systematic Review. *Education Sciences*, 11(2), 58. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
- Lai, Y., y Vadeboncoeur, J. A. (2013). The Discourse of Parent Involvement in Special Education: A Critical Analysis Linking Policy Documents to the Experiences of Mothers. *Educational Policy*, 27(6), 867-897. <https://doi.org/10.1177/0895904812440501>
- Lambe, J., y Bones, R. (2006). Student teachers' perceptions about inclusive classroom teaching in Northern Ireland prior to teaching practice experience. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 167-186. <https://doi.org/10.1080/08856250600600828>
- Landorf, H., y Nevin, A. (2007). Inclusive global education: Implications for social justice. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 711-723. <https://doi.org/10.1108/09578230710829892>
- Landsman, G. (2005). Mothers and Models of Disability. *Journal of Medical Humanities*, 26(2-3), 121-139. <https://doi.org/10.1007/s10912-005-2914-2>
- Leatherman, J. M., y Niemeier, J. A. (2005). Teachers' Attitudes Toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36. <https://doi.org/10.1080/10901020590918979>
- Lenoir, R. (1974). *Les Exclus Un Français Sur Dix*. Seuil.

Ley Orgánica 1/1990., § I. Disposiciones generales (1990).

Ley Orgánica 2/2006 de Educación., (2006).

Ley Orgánica 3/2020., (2020).

Lieberman, L. J., Arndt, K., y Daggett, S. (2007). Promoting Leadership in Physical Education and Recreation. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 78(3), 46-50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10597989>

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>

Lipsky, D. K., y Gartner, A. (1997). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms*. Baltimore, Md: P.H. Brookes Pub. Co.

Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>

López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496. <https://doi.org/10.1174/113564009790002391>

López-Torrijo, M., y Mengual-Andrés, S. (2015). An Attack on Inclusive Education in Secondary Education. Limitations in Initial Teacher Training in Spain. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 4(1), 9-17. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.100>

- Loreman, T., Deppeler, J. M., y Harvey, D. H. (2005). *Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom*. Allen y Unwin. Recuperado de <https://research.monash.edu/en/publications/inclusive-education-a-practical-guide-to-supporting-diversity-in>
- Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: A Method for Oblique Factor Rotation. *Multivariate Behavioral Research*, 34(3), 347-365. https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3403_3
- Lorenzo-Seva, U. (2021). SOLOMON: A method for splitting a sample into equivalent subsamples in factor analysis. *Behavior Research Methods*. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01750-y>
- Lory, C., Mason, R. A., Davis, J. L., Wang, D., Kim, S. Y., Gregori, E., y David, M. (2020). A Meta-analysis of Challenging Behavior Interventions for Students with Developmental Disabilities in Inclusive School Settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(4), 1221-1237. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04329-x>
- Lüke, T., y Grosche, M. (2018). Implicitly measuring attitudes towards inclusive education: A new attitude test based on single-target implicit associations. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 427-436. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1334432>
- Luna, M., y Ortega, E. M. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(1), 226. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2741657>

- Macleod, F. (2001). Towards inclusion: Our shared responsibility for disaffected pupils. *British Journal of Special Education*, 28(4), 191-195.
- Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 677-690. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805>
- Majoko, T. (2019). Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers. *SAGE Open*, 9(1), 2158244018823455. <https://doi.org/10.1177/2158244018823455>
- Manrique, A. L., Kozma, E. V. B., Dirani, E. A. T., y Silva, M. L. da. (2016). ICTs in the Classroom, Multiliteracy and Special Education: A Required Interface. *Creative Education*, 07, 963-970.
- Marín García, S., y Blázquez Entonado, F. (2003). *Aprender cooperando: El aprendizaje cooperativo en el aula*. Mérida (Badajoz) : Junta de Extremadura, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros, 2003. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/30529>
- Martín, C. L., Rodríguez-Jiménez, M. del C., González-Herrera, A. I., y Márquez-Domínguez, Y. (2017). La percepción y las actitudes del profesorado hacia la diversidad e inclusión educativa. *European Journal of Education Studies*, 3(11), 29-68. <https://doi.org/10.46827/ejes.v0i0.1157>
- Maset, P. P. (2015). La inclusió escolar: Principis i estratègies per a fer-la possible. *Ambits de psicopedagogia i orientació*, (43), 3-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5981848>

- McKay, L. (2016). Beginning teachers and inclusive education: Frustrations, dilemmas and growth. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 383-396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1081635>
- Moltó, M. C. C., Sanz, E. C., y Soler, J. R. i. (2003). Demandas formativas del profesorado en relación a las adaptaciones de la enseñanza. *Investigación y sociedad*, 247-258. Granada: Grupo Editorial Universitario. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7912878>
- Moreno, J. F., Rodríguez, I. R., Saldaña, D., y Aguilera, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(5), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4052493>
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., y Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: Teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107. <https://doi.org/10.1177/1356336X05049826>
- Myklebust, J. O. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 33(2), 76-81. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2006.00418.x>
- Navarro, M. J. (2015). Análisis de la inclusión educativa desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato en el contexto educativo español. *Investigación y Postgrado*, 30(1), 33-55. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1316-00872015000100003ylng=esynrm=isoytlng=es

- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J.-M., y Calvo-Babio, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00781.x>
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed). New York: McGraw-Hill.
- O'Brien, T. (2001). *Enabling Inclusion: Blue Skies ... Dark Clouds?* Stationery Office. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=-MknAAAACAAJ>
- Obrusníková, I., Válková, H., y Block, M. E. (2003). Impact of Inclusion in General Physical Education on Students Without Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20(3), 230-245. <https://doi.org/10.1123/apaq.20.3.230>
- Odom, S. L., y Diamond, K. E. (1998). Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80023-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80023-4)
- Orozco, I., y Moriña, A. (2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), 331-338. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.3.2019.331-338>
- Orta, J. T., y Algarra, J. C. (2009). Educación física en alumnos con necesidades educativas especiales. *Wanceulen: Educación Física Digital*, (5), 4. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3223946>

- Osorio, J. E., y Cárdenas Niño, L. (2017). Estrés laboral: Estudio de revisión. *Diversitas*, 13(1), 81. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.06>
- Parrilla, Á. (2001). Values education: A contribution towards facing behaviour problems in schools. *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools*, 91-111.
- Pegalajar Palomino, M. del C., y Colmenero Ruiz, M. D. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Pérez, V. M.-O. (2003). Estrés y ansiedad en los docentes. *PULSO. Revista de Educación*, (26), 9-21. Recuperado de <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/35>
- Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R., y Rodríguez-Conde, M.-J. (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: Una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 285-295. <https://doi.org/10.5209/rced.68357>
- Peters, S. J. (2004). *Inclusive education: An EFA strategy for all children*. World Bank, Human Development Network Washington, DC.
- Pineda-Alfonso, J. A., De Alba-Fernández, N., y Navarro-Medina, E. (Eds.). (2019). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7110-0>
- Pugach, M. C., Blanton, L. P., Mickelson, A. M., y Boveda, M. (2020). Curriculum Theory: The Missing Perspective in Teacher Education for Inclusion. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 43(1), 85-103. <https://doi.org/10.1177/0888406419883665>

- Ramírez, A. B., Simons, D. C., Zariñana, G. G., y Abarca, L. C. (2010). Valoración de Profesores de Educación Básica de Cursos de Formación Continua. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4). Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4739>
- Real Decreto 334/1985.*, § I. Disposiciones generales (1985).
- Reina, Santana, Montesdeoca, y Roldan. (2019). Improving Self-Efficacy Towards Inclusion in In-Service Physical Education Teachers: A Comparison between Insular and Peninsular Regions in Spain. *Sustainability*, 11(20), 5824. <https://doi.org/10.3390/su11205824>
- Rekaa, H., Hanisch, H., y Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education: Teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55.
- Ríos Hernández, M. (2013). *La inclusión en el área de educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje.* (9), 83-114. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3837>
- Robles Garrote, P., y Rojas, M. del C. (2015). La validación por juicio de expertos: Dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, (18), 124-139. <https://doi.org/10.26378/rnlael918259>
- Rodríguez Fuentes, A., y Caurcel Cara, M. J. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>

- Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J. L., Navarro Rincón, A., y Caurcel Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la inclusión educativa. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 20(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-1892>
- Rodríguez Gómez, D., Armengol, C., y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, (376). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>
- Rodríguez Tejada, R. M. (2001). *La educación especial en Extremadura y Alentejo [1970-1955]*. Mérida: Regional de Extremadura.
- Rojo-Ramos, J., Ferrera-Granados, C., Fernández-Guerrero, M., Manzano-Redondo, F., Garcia-Gordillo, M. Á., Polero, P., y Adsuar, J. C. (2020). A Descriptive Study on the Training and Attitude of Future Teachers towards Educational Inclusion. *Sustainability*, 12(19), 8028. <https://doi.org/10.3390/su12198028>
- Rojo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Barrios-Fernandez, S., Garcia-Gordillo, M. A., y Adsuar, J. C. (2021). A Descriptive Study of Specialist and Non-Specialist Teachers' Preparation towards Educational Inclusion. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14), 7428. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147428>
- Rose, R. (2001). Primary School Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53(2), 147-156. <https://doi.org/10.1080/00131910120055570>
- Round, P. N., Subban, P. K., y Sharma, U. (2016). 'I don't have time to be this busy.' Exploring the concerns of secondary school teachers towards inclusive

- education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 185-198.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1079271>
- Rubio, C. G. (1998). *Educación Especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Promolibro. <https://doi.org/10.13140/2.1.1992.7360>
- Salas Labayen, M. R. (2016). Reflexiones en torno a los maestros de pedagogía terapéutica. *Padres y Maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 0(365), 6. <https://doi.org/10.14422/pym.i365.y2016.001>
- Salkind, N. J., Escalona, R. L., y Valdés Salmerón, V. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice-Hall.
- Santos, M. S. de A., y Castiñeiras, J. R. A. (2016). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 31-40.
Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/33>
- Sapon-Shevin, M. (2014). *La inclusión real: Una perspectiva de justicia social*. 71-85.
- Sarrionandia, G. E., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente / Inclusive education as a right. Framework and guidelines for action for the development of a pending revolution. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Schumacker, R. E., y Lomax, R. G. (2016). *A beginner's guide to structural equation modeling* (Fourth edition). New York, NY: Routledge.

- Seymour, H., Reid, G., y Bloom, G. A. (2009). Friendship in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26(3), 201-219. <https://doi.org/10.1123/apaq.26.3.201>
- Shah, V., y Jain, U. (2016). The effectiveness of integrated teaching over traditional teaching in third MBBS students. *International Journal of Medical Science and Public Health*, 5(7), 1430. <https://doi.org/10.5455/ijmsph.2016.22052016505>
- Shakespeare, T. (2014). *Disability rights and wrongs revisited* (2nd edition).
- Sharma, U., y Jacobs, D. K. (2016). Predicting in-service educators' intentions to teach in inclusive classrooms in India and Australia. *Teaching and Teacher Education*, 55, 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.004>
- Shippen, M. E., Crites, S. A., Houchins, D. E., Ramsey, M. L., y Simon, M. (2005). Preservice Teachers' Perceptions of Including Students with Disabilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 28(2), 92-99. <https://doi.org/10.1177/088840640502800202>
- Silliman-French, L., Candler, C., French, R., y Hamilton, M. L. (2007). I Have Students with Physical and Motor Problems: How Can an APE, OT, or PT Help? *Strategies*, 21(1), 15-20. <https://doi.org/10.1080/08924562.2007.10590754>
- Silva Salinas, S. (2007). *Atención a la diversidad: Necesidades educativas: Guía de actuación para docentes*. Vigo: IdeasPropias.
- Singal, N. (2005). Mapping the field of inclusive education: A review of the Indian literature. *International Journal of Inclusive Education*, 9(4), 331-350. <https://doi.org/10.1080/13603110500138277>

- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), 33-47. <https://doi.org/10.1080/0885625960110103>
- Slee, R. (1997). Imported or Important Theory? Sociological interrogations of disablement and special education. *British Journal of Sociology of Education*, 18(3), 407-419. <https://doi.org/10.1080/0142569970180306>
- Slee, R., y Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173-192. <https://doi.org/10.1080/09620210100200073>
- Smith, M. K., y Smith, K. E. (2000). "I Believe in Inclusion, But...": Regular Education Early Childhood Teachers' Perceptions of Successful Inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 161-180. <https://doi.org/10.1080/02568540009594761>
- Solís, P., Pedrosa, I., y Mateos-Fernández, L.-M. (2019). Assessment and interpretation of teachers' attitudes towards students with disabilities / Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad. *Cultura y Educación*, 31(3), 576-608. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630955>
- Sorani-Villanueva, S., McMahon, S. D., Crouch, R., y Keys, C. B. (2014). School Problems and Solutions for Students With Disabilities: A Qualitative Examination. *Journal of Prevention y Intervention in the Community*, 42(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855060>

Special educational needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. (1978). London: Her Majesty's Stationery Office. /z-wcorg/.

Štemberger, T., y Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: The perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 47-58. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297573>

Strogilos, V., Stefanidis, A., y Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 344-359. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1141512>

Subban, P., y Mahlo, D. (2017). 'My attitude, my responsibility' Investigating the attitudes and intentions of pre-service teachers toward inclusive education between teacher preparation cohorts in Melbourne and Pretoria. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 441-461. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1197322>

Swarup, S. (2001). Teacher preparation policy. *Workshop on Appropriate Models of Education for children with Special Needs, August (New Delhi, Rehabilitation Council of India).*

Tárraga Mínguez, R., Grau Rubio, C., y Peirat Chacón, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>

- Tavakol, M., y Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Taylor, S. V., y Sobel, D. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: A preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 487-503. Recuperado de https://www.academia.edu/24444898/Addressing_the_discontinuity_of_students_and_teachers_diversity_a_preliminary_study_of_preservice_teachers_beliefs_and_perceived_skills
- Tilstone, C., Florian, L., y Rose, R. (1998). *Promoting Inclusive Practice*. United Kingdom: Routledge.
- Tindall, D., Foley, J. T., y Lieberman, L. J. (2016). *Incorporating sport education roles for students with visual impairments and blindness as part of a sport camp experience*.
- Úcar Martínez, X., Belvis Pons, E., Pineda Herrero, P., y Moreno Andrés, M. V. (2007). Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie4442225>
- Uditsky, B. (1900). From Integration to Inclusion: The Canadian Experience. En R. Slee (Ed.), *Is There a Desk with My Name on It? The Politics of Integration*. Abingdon, UK: Taylor y Francis. https://doi.org/10.4324/9780203209912_chapter_6
- Ullastres, Á. M., y Ortega, E. M. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. *Desarrollo psicológico y educación*, Vol. 3, 1990 (III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar), ISBN 84-206-6532-0, págs. 15-34, 15-34. Alianza. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815386>

- UN General Assembly. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Resolution / adopted by the General Assembly. 29*. Recuperado de <https://www.refworld.org/docid/45f973632.html>
- UNESCO. (1990). *The World Declaration on Education for All*. New York.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. 49. Salamanca.
- UNESCO. (2000a). *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- UNESCO. (2000b). *The Dakar Framework for Action*. Paris.
- UNESCO. (2003). Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: Un desafío y una visión, documento conceptual. Recuperado 8 de junio de 2022, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785_spa
- UNESCO. (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*. Paris.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. 83. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vitello, S. J., y Mithaug, D. E. (1998). *Inclusive schooling: National and international perspectives*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Wade, J. (2003). Including all learners: QCA's approach. *British Journal of Special Education*, 26(2), 80-82. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00111>

- Wells, C. S. (2021). *Assessing Measurement Invariance for Applied Research* (1.^a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108750561>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., y Pintrich, P. R. (1996). Development between the ages of 11 and 25. En *Handbook of educational psychology* (pp. 148-185). London, England: Prentice Hall International.
- Wiskochil, B., Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., y Petersen, S. (2007). The effects of trained peer tutors on the physical education of children who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment y Blindness*, 101(6), 339-350.
- Xia, Y., y Yang, Y. (2019). RMSEA, CFI, and TLI in structural equation modeling with ordered categorical data: The story they tell depends on the estimation methods. *Behavior Research Methods*, 51(1), 409-428. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1055-2>
- Zabalza Beraza, M. Á., y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2011). *Profesores y profesión docente: Entre el «ser» y el «estar»*. Madrid: Narcea.

***ANEXO 1. MATRIZ DE CORRELACIÓN POLICÓRICA
EXTRAÍDA DEL AFE***

Matriz de correlación policórica extraída del AFE

Items	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	15	16	17	19	12	13	14
1	1.000																
2	0.632	1.000															
3	0.378	0.452	1.000														
4	0.484	0.526	0.470	1.000													
5	0.553	0.476	0.441	0.462	1.000												
6	0.115	0.057	0.006	0.033	0.057	1.000											
7	0.135	0.038	0.086	0.053	0.107	0.855	1.000										
8	0.173	0.142	0.078	0.038	0.129	0.779	0.868	1.000									
9	0.177	0.097	0.071	0.052	0.160	0.762	0.839	0.927	1.000								
10	0.137	0.120	0.085	0.020	0.163	0.727	0.795	0.835	0.855	1.000							
15	0.067	0.048	-0.053	-0.005	0.125	0.327	0.361	0.448	0.485	0.467	1.000						
16	0.136	0.119	-0.022	0.063	0.071	0.170	0.179	0.187	0.203	0.223	0.414	1.000					
17	0.088	0.036	-0.057	0.053	0.077	0.286	0.291	0.341	0.397	0.381	0.792	0.506	1.000				
19	0.094	0.032	0.011	-0.102	0.114	0.432	0.465	0.503	0.485	0.523	0.520	0.240	0.515	1.000			
12	0.091	-0.023	-0.005	-0.077	0.078	0.479	0.515	0.574	0.588	0.591	0.573	0.233	0.517	0.911	1.000		
13	0.044	-0.043	-0.052	-0.098	0.039	0.547	0.580	0.639	0.645	0.656	0.637	0.199	0.579	0.907	0.954	1.000	
14	0.019	-0.012	-0.026	-0.071	0.054	0.482	0.498	0.565	0.587	0.570	0.545	0.195	0.517	0.877	0.910	0.949	1.000