



¿Cómo está valorada la modalidad de escolarización combinada en Asturias según los/las especialistas?

Marián Ángel Campo Mon, Pilar Castro Pañeda, Eva Álvarez Martino y Marina Álvarez Hernández

Universidad de Oviedo

RESUMEN

La modalidad de escolarización combinada comienza en Asturias en el 2005. El alumnado con necesidades educativas especiales acude a dos centros simultáneamente, específico donde recibe atención especializada, y ordinario, donde se trabaja la inclusión. El objetivo principal de esta investigación es analizar la percepción de los especialistas acerca de esta modalidad, conocer su opinión sobre las actitudes de los miembros de la comunidad educativa, los recursos y la metodología de trabajo y determinar si existen diferencias según las características del profesorado. *Método:* 346 participantes en el estudio respondieron a una escala para valorar la modalidad de escolarización combinada tipo Likert. *Resultados:* Los profesionales opinan que las actitudes hacia este tipo de alumnado son buenas, pero demandan la mejora de recursos (materiales adaptados y profesionales) y de formación y metodología de trabajo (incentivar al profesorado, grupos de trabajo multidisciplinarios, cursos). Se observa que variables como especialidad del profesorado, tipo de centro y experiencia influyen en sus opiniones. *Conclusiones:* Los especialistas consideran que el funcionamiento de la modalidad combinada se puede mejorar con medidas concretas. Los resultados de este estudio son importantes para favorecer la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales.

Palabras Clave: escolarización combinada, necesidades educativas especiales, inclusión, medidas de atención a la diversidad, educación especial, escuela ordinaria.

How do educational specialists value the combined education modality?

ABSTRACT

Combined education modality sets up in Asturias in 2005. Students with special educational needs attend simultaneously to two educational centres, a specific one where they receive special education and an ordinary one involved on their inclusion. The main purpose of this paper was to investigate teachers' perceptions of this modality of education. More specifically, we sought to observe their opinion about members of educational community attitudes, resources and working methodology, and to analyse whether there are differences arising from teacher characteristics. *Method:* 346 participants completed a combined education Likert-scale. *Results:* Teachers consider that attitudes towards this type of students are good, but they demand the improvement of resources (adapted materials and professionals), teacher training and working methodology (support and courses for teachers, multi-disciplinary working groups). There are differences of opinion based on various teacher characteristics: specialisation, attachment to different centres and experience. *Conclusions:* Specialists consider that the adoption of concrete measures can improve the functioning of combined education. The results of this research are important to favour the inclusion of students with special educational needs.

Keywords: combined education, special educational needs, inclusion, measures of attention to diversity, special education, mainstream schools.

Introducción

La Declaración de Salamanca ([Ministerio de Educación y Ciencia, 1995](#)) acordada en el marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, marcó un punto de inflexión en la educación especial. Contribuyó a potenciar el principio de inclusión internacionalmente: las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas,

intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas... ([Verdugo, Rodríguez-Aguilella, Sarto, Calvo y Santamaría, 2009](#)). Actualmente 88 países y 25 organizaciones internacionales han asumido la idea de desarrollar y promover escuelas inclusivas ([Gallego, 2015](#)).

La educación, pese a estar presidida en Europa por los principios de normalización, integración e inclusión y concebirse como un servicio prestado a la ciudadanía, no se entiende igual en todos los países, lo que lleva a diferenciar tres bloques:

- Países con un *sistema educativo único e integrado* (modelo a una banda) que no establecen diferencias entre educación ordinaria y especial, entre ellos España, Grecia, Chipre, Italia, Reino Unido, Suecia, Noruega e Islandia.
- Otros países como Dinamarca, Francia, Portugal e Irlanda, con un *sistema educativo mixto* (modelo a varias bandas) en el que conviven escuelas de integración, clases especiales y escuelas especiales.
- Por último, países como Suiza, Alemania, Bélgica, Holanda o Luxemburgo donde separan el sistema educativo especial del sistema educativo ordinario, modelo a dos bandas ([Meijer, Soriano y Watkins, 2003](#)).

En España la forma de afrontar la diversidad en los centros educativos está regulada por la [LOE \(2006\)](#) y posteriormente por la [LOMCE \(2013\)](#), en la que se señala que *corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.*

La atención a la diversidad es una preocupación constante en las políticas educativas de nuestro país, motivada por las cifras de alumnos escolarizados que precisan medidas extraordinarias. En el curso 2013-14 había en España 439.665 estudiantes con alguna necesidad específica, de los que 165.101 tenían algún tipo de discapacidad (el 37,6%). En Asturias son 3.078 los alumnos escolarizados en centros ordinarios en inclusión, 625 en centros específicos y 84 en la modalidad de combinada, la mayor parte en infantil y primer ciclo de primaria ([Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2015](#)).

Las diferencias en los países europeos a la hora de abordar la inclusión son extensivas a España. No todas las comunidades autónomas ofrecen lo mismo. Existen tres formas básicas de escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en nuestro país: en centros ordinarios y/o aulas sustitutorias, centros de educación especial y la modalidad de escolarización combinada, en la que alternan centro específico y centro ordinario, medida no compartida por todas las comunidades autónomas.

En el Real Decreto de 1982 ([MEC, 1982](#)) aparece por primera vez el término de modalidad de escolarización combinada como un nivel de integración educativo, pero no se propone como una opción de escolarización hasta 1995 ([MEC, 1995](#)). En Aragón, comienza a aplicarse en el 2001 ([Boletín oficial de Aragón, 2001](#)); en Galicia se implementa en el 2002 ([Diario Oficial de Galicia, 2003](#)); en Castilla-La Mancha en el 2004 ([Diario Oficial Castilla-La Mancha, 2004](#)); en Asturias en el 2005 ([Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, 2005](#)) y más recientemente en Castilla-León ([Boletín Oficial de Castilla y León, 2010](#)).

Según la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias (2005), la escolarización combinada tiene un carácter transitorio y excepcional. Se desarrolla con carácter general durante el segundo ciclo de educación infantil y los tres primeros cursos de Primaria e implica la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en dos centros simultáneamente, un centro ordinario donde se beneficia de la integración y un centro especial. Está ideada para alumnado con necesidades educativas especiales que muestren alteraciones cualitativas de la comunicación y las relaciones sociales, así como pautas de in-

tereses y actividades limitados y estereotipados que obstaculicen su participación en las actividades desarrolladas en un ámbito de escolarización ordinario ([Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Principado de Asturias, 2014](#)).

Otras comunidades autónomas han diseñado fórmulas alternativas. Ejemplo de ello son las *Aulas Estables*, experiencia iniciada en 2004 en la Comunidad de Madrid y seguida en el País Vasco y Baleares. Esta modalidad persigue que los niños con grave discapacidad intelectual puedan beneficiarse de una experiencia de inclusión sin renunciar a una educación sistemática e intensiva. Consiste en trasladar íntegramente (con profesorado y alumnado) la sede de un centro de educación especial a la de otro ordinario con la ratio profesor/alumna necesaria, pero compartiendo tareas comunes planificadas individualmente con los demás ([Alonso-Parreño, 2010](#)). Otro ejemplo son las *Aulas Enclave*, unidades de escolarización en centros ordinarios donde se proporciona respuesta educativa al alumnado que requiere adaptaciones ([Boletín Oficial de Canarias, 2010](#)).

En este contexto, el *objetivo principal* de esta investigación es analizar la percepción de distintos profesionales de la educación sobre la modalidad de escolarización combinada y los *objetivos específicos* planteados son:

- a) Conocer la opinión de los profesionales acerca de las actitudes de los miembros de la comunidad educativa hacia el alumnado escolarizado en la modalidad combinada y su grado de participación.
- b) Conocer su visión acerca de los recursos materiales y personales y su metodología de trabajo.
- c) Analizar las diferencias de opinión según variables como la edad, el sexo, la especialidad, el tipo de centro de trabajo, los años de experiencia en centros ordinarios, en centros específicos y en escolarización combinada.

Método

Diseño

Nuestro equipo elaboró una escala para valorar el funcionamiento de la modalidad de escolarización combinada, asesorados por los maestros y orientadores implicados ([Castro Pañeda, González- González de Mesa, Álvarez-Martino, Álvarez- Hernández y Campo- Mon, 2017](#)). Se aplicó a 346 profesionales de la educación pertenecientes a 42 centros del Principado de Asturias, 10 específicos y 32 ordinarios, a lo largo del curso 2013-2014. Las escalas fueron repartidas y recogidas por los investigadores. En el momento de la entrega, se explicó a los miembros de la muestra el objetivo del estudio, haciendo hincapié en el carácter voluntario y anónimo de la participación.

Participantes

La muestra es incidental (Tabla 1), compuesta por 346 profesionales del Principado de Asturias. A la hora de seleccionar a los participantes, se tuvieron en cuenta a los 86 alumnos escolarizados en la modalidad de combinada, durante el curso 2013-14, consiguiendo la colaboración de todos los tutores, además de otros profesionales. La recogida de datos se llevó en centros ordinarios y específicos, públicos y concertados. Han participado profesionales de todos los centros específicos del Principado (28,3%) y de todos los centros ordinarios en los que están escolarizados alumnos en modalidad combinada (71,7%). Todos ellos trabajan o han trabajado con alumnos con necesidades específicas. Se han agrupado por especialidades: educación especial (24,6% de la muestra), primaria (21,4%), infantil (18,8%), audi-

ción y lenguaje (13,3%), orientadores (8,1%), auxiliares técnicos educativos (5,8%), profesores técnicos en servicios a la comunidad (1,4%) y otras especialidades (4,6%). Sus edades oscilan entre los 24 y los 68 años, siendo la media de 43 años. De ellos, el 82,9% son mujeres y el 13,6% son hombres. Los años de experiencia varían de 0 a 42 en centros ordinarios y de 0 a 33 en centros específicos.

Tabla 1. Descripción de la muestra.

		N	%	
Género	Hombre	47	13,6	
	Mujer	287	82,9	
	No responde	12	3,5	
Centro Educativo	Ordinarios	248	71,7	
	Específicos	98	28,3	
Especialidad	Maestro Primaria	74	21,4	
	Maestro Infantil	65	18,8	
	Educación Especial	85	24,6	
	Audición y Lenguaje	46	13,3	
	Profesor Técnico			
	servicios comunidad	5	1,4	
	Orientador	28	8,1	
	Auxiliar educador	20	5,8	
	Otras	16	4,6	
	Perdidos	7	2,0	
		Mínimo	Máximo	Media
Edad		24	68	43,47
Experiencia centros específicos		0	33	4,49
Experiencia centros ordinarios		0	42	13,87

Instrumento

Se utilizó una Escala para valorar la modalidad de escolarización combinada, EMC, diseñada a partir de otras escalas que han sido confeccionadas para analizar la percepción del profesorado sobre el alumnado con necesidades específicas (Álvarez-Hernández, Castro-Pañeda, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005; Álvarez-Martino, Álvarez-Hernández, Castro-Pañeda, Campo-Mon y Fueyo-Gutiérrez, 2008; Álvarez-Martino, Campo-Mon, Castro-Pañeda y Álvarez-Hernández, 2009 y Campo-Mon, Castro-Pañeda, Álvarez-Martino, Álvarez-Hernández y Torres-Manzanera, 2010). La EMC está formada por 25 ítems tipo Likert con cinco categorías, agrupados en tres subescalas. La primera subescala, *actitudes y compromiso*, aglutina 8 ítems que valoran el grado de inclusión que perciben los profesionales de los alumnos escolarizados en la modalidad combinada. La segunda subescala, *organización de recursos*, está integrada por 9 ítems que preguntan acerca de diferentes medidas que pueden contribuir a un mejor funcionamiento de esta modalidad. La tercera subescala, *formación y metodología*, agrupa 8 ítems en los que se evalúan distintas medidas de formación y estrategias metodológicas.

La EMC mostró una correcta consistencia interna con coeficiente alfa de Cronbach de 0,894. Los coeficientes alfa de Cronbach de las tres subescalas fueron: 0,90 para la subescala 1, de 0,78 para la 2 y de 0,93 para la 3.

Proceso estadístico

Se utiliza una metodología descriptiva. Los análisis de datos son: frecuencia de cada valor, máximos, mínimos, medias,

desviaciones típicas y fiabilidad. Para comprobar si existían diferencias significativas entre las variables de identificación con relación a las tres subescalas se utilizó el análisis de varianza (ANOVA). Se empleó el paquete estadístico SPSS 22.0 (IBM Corp., 2010).

Resultados

Actitudes y compromiso. Los profesionales perciben actitudes favorables y compromiso de los miembros de la comunidad educativa hacia el alumnado de combinada (Tabla 2). Las puntuaciones medias en todos los ítems se sitúan en torno a 3 puntos. Sobre todo, valoran el beneficio que aportan estos alumnos a los compañeros ($M=3,50$) y la mejora en las competencias de socialización que experimentan como consecuencia de esta modalidad ($M=3,35$). Las puntuaciones más bajas, aunque por encima de la media, corresponden al beneficio que aportan al aula en el centro ordinario ($M=2,81$) y al grado de participación en las actividades que se realizan en ella ($M=2,87$).

Organización de los recursos. Los expertos valoran favorablemente una serie de medidas propuestas para responder de forma adecuada a las necesidades de este tipo de alumnado. La mayor parte de las respuestas puntúan por encima de 4, lo que indica que los profesionales son partidarios de aumentar recursos y mejorar la organización. Demandan, en primer lugar, más materiales adaptados a las necesidades de los alumnos ($M=4,35$) en los centros ordinarios y más profesionales ($M=4,34$). La medida que eligen en tercer lugar es una mayor implicación familiar ($M=4,26$). Aumentar el número de auxiliares en centros ordinarios ($M=4,09$), el tiempo de atención de los especialistas en centros ordinarios ($M=4,04$) y el tiempo para diseñar las adaptaciones curriculares y los programas individualizados ($M=4,01$) son también consideradas medidas necesarias. Se valora menos el aumentar el tiempo de atención de los orientadores ($M=3,92$), mejorar la comunicación con las familias ($M=3,82$) y la coordinación entre profesionales ($M=3,59$), aunque están por encima de la media (Tabla 2). Los profesionales detectan más carencias en los centros ordinarios que en los específicos.

Formación y metodología de los profesionales. Las puntuaciones que se observan en esta subescala se sitúan por encima de la media, indicador de que consideran que su formación se podría mejorar, al igual que su metodología de trabajo. Perciben que es necesario incentivar al profesorado ($M=4,09$), mejorar su formación con grupos de trabajo multidisciplinares ($M=3,94$) y con cursos ($M=3,93$). También están de acuerdo en medidas como modificar la organización del aula ($M=3,92$), potenciar los grupos de trabajo intercentros ($M=3,90$) y cambiar la metodología ($M=3,8$).

Diferencias de opinión según las distintas variables relativas al profesorado (ver a continuación la Tabla 3). Se procedió a estimar los tamaños del efecto (Cohen, 1988), obteniéndose valores insignificantes ($d \leq 0,15$ y $< 0,15$) y pequeños ($d \leq 0,15$ y $< 0,40$) en todas las variables, excepto en dos que son medianos ($d \leq 0,40$ y $< 0,75$).

En relación con las variables *edad* y *sexo*, los análisis univariados no indican diferencias significativas en ninguna de las subescalas.

En relación con la *especialidad*, los análisis univariados no reflejan diferencias significativas en cuanto a actitudes y compromiso y organización de los recursos. En la formación y metodología, los orientadores [$F_{(4, 334)} = 7,620, p < 0,001$] puntúan más alto ($M=4,12$).

Respecto al *tipo de centro* aparecen diferencias significativas en las actitudes y compromiso [$F_{(2, 343)} = 4,988, p < 0,05$]. Los profesionales de centros concertados puntúan más alto ($M=3,26$) en actitudes y compromiso. Respecto a la *formación y metodología* se

Tabla 2. Medidas de tendencia central, dispersión e índice de discriminación de las variables de la escala de modalidad de escolarización combinada.

Total (N=346)					
	Media	Desv.típ	Asim.	Curt.	ID
ACTITUDES Y COMPROMISO					
1. Alumnado de combinada beneficia compañeros	3,50	0,970	-0,327	0,146	0,373
2. Participación alumnado combinada actividades dentro del aula	2,87	1,015	0,029	-0,237	0,248
3. Participación alumnado combinada actividades fuera del aula del centro ordinario	2,99	1,074	0,009	-0,362	0,246
4. Alumnado combinada beneficia funcionamiento del aula de centro ordinario	2,81	0,977	-0,078	-0,003	0,296
5. Alumnado combinada beneficia funcionamiento del centro ordinario	2,95	0,962	-0,053	0,282	0,384
6. Competencias socialización	3,35	1,005	-0,177	-0,289	0,298
7. Competencias de comunicación	3,21	0,926	-0,277	0,039	0,313
8. Competencias de autonomía	3,15	0,932	-0,233	0,097	0,312
ORGANIZACIÓN DE RECURSOS					
9. Aumentar tiempo atención especializada en centro ordinario	4,04	1,077	-0,984	0,320	0,303
10. Aumentar tiempo atención orientadores	3,92	0,999	-0,637	-0,060	0,329
11. Aumentar nº auxiliares centro ordinario	4,09	0,977	-0,863	0,194	0,299
12. Disponer de profesionales que adapten materiales	4,34	0,863	-1,303	1,562	0,450
13. Disponer de más medios adaptados en centros ordinarios	4,35	0,846	-1,119	0,474	0,437
14. Aumentar tiempo para hacer PTIs y ACIs	4,01	1,045	-0,917	0,268	,478
15. Más tiempo coordinación interprofesional de centros	3,59	1,113	-0,354	-0,568	0,496
16. Implicar familias	4,26	0,930	-1,170	0,925	0,444
17. Mejorar educación y comunicación con las familias	3,82	1,071	-0,529	-0,420	0,422
FORMACIÓN Y METODOLOGÍA					
18. Cursos CPRs	3,93	1,024	-0,780	0,169	0,525
19. Grupos trabajo multidisciplinarios	3,94	1,028	-0,736	-0,001	0,592
20. Grupos de trabajo intercentros	3,90	1,055	-0,733	-0,021	0,574
21. Grupos de trabajo centro ordinario	3,88	,995	-0,513	-0,428	0,582
22. Incentivar profesorado	4,09	,977	-0,900	0,286	0,439
23. Más flexibilidad alumnado combinada	3,79	1,010	-0,460	-0,311	0,349
24. Cambiar metodología trabajo	3,89	,958	-0,569	-0,072	0,408
25. Modificar organización aula	3,92	,984	-0,638	-0,050	0,407

observan datos de interés [$F_{(2,343)} = 5,235, p < 0,05$]. Los profesionales de centros específicos ($M=4,10$) son los que más valoran este tipo de medidas.

En relación con los años de experiencia en centros ordinarios, aparecen diferencias en el factor de actitudes y compromiso [$F_{(3,326)} = 4,988, p < 0,05$]. Los profesionales que llevan trabajando entre uno y cinco años puntúan más alto ($M=3,30$). Respecto al factor organización de los recursos, los análisis reflejan datos relevantes [$F_{(3,326)} = 3,205, p < 0,05$]. Aquellos que tienen una experiencia de entre 6 y 15 años son los más partidarios de las medidas propuestas ($M=4,13$). En la subescala de formación y metodología no hay diferencias significativas determinadas por los años de experiencia.

En relación con la variable de los años de experiencia en centros específicos, no aparecen diferencias significativas en las actitudes y compromiso, pero sí en las subescalas de organización de recursos [$F_{(3,342)} = 3,256, p < 0,05$] y de formación y metodología [$F_{(3,342)} = 6,702, p < 0,001$]. Los profesionales que puntúan más alto en organización de recursos ($M=4,13$) son los que llevan trabajando

entre 6 y 15 años y los que más valoran la formación ($M=4,14$) tienen una experiencia de menos de 5 años.

La variable años de experiencia en la modalidad de escolarización combinada refleja diferencias significativas en las actitudes y el compromiso [$F_{(2,343)} = 3,747, p < 0,05$]. Los profesionales más experimentados en esta modalidad (5 o más años) puntúan más alto ($M=3,22$). No se encuentran diferencias en relación con la organización de los recursos y en la formación y metodología.

Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación ha sido analizar la percepción de distintos especialistas sobre la modalidad de escolarización combinada a partir de la creación y posterior aplicación de una escala que ha resultado un instrumento consistente y fiable. En relación con el primer objetivo, conocer cómo perciben los profesionales las actitudes de todos los miembros de la comunidad educativa, las puntuaciones reflejan que esta modalidad es ventajosa. Numerosas investigaciones resaltan la importancia de

Tabla 3. Resultados en la Escala para evaluar la modalidad de escolarización combinada según las características del profesorado.

VARIABLES	ACTITUDES Y COMPROMISO					ORGANIZACIÓN DE RECURSOS				FORMACIÓN Y METODOLOGÍA				
	N	M	DT	F	p	M	DT	F	p	M	DT	F	P	
ESPECIALIDAD	Primaria	74	3,08	0,734		4,08	0,647			3,68	0,660			
	Infantil	65	2,91	0,778		4,01	0,589	0,140	0,967	3,65	0,713	7,620	0,000	
	Pt. y AL.	131	3,15	0,658	1,750	,139	4,04	0,634			4,08	0,658		
	TSC y otras	41	3,21	0,570			4,02	0,715			4,01	0,689		
	Orientador	28	3,18	0,685			4,01	0,643			4,12	0,582		
Total	339	3,10	0,695			4,04	0,636			3,91	0,693			
CENTRO	Público	146	2,98	0,712		4,05	0,612			3,86	0,689			
	Concertado	102	3,26	0,719	4,988	0,007	4,08	0,615	0,486	0,615	3,81	0,684	5,235	0,006
	Específico	98	3,10	0,592			3,99	0,695			4,10	0,682		
	Total	346	3,10	0,690			4,04	0,636			3,91	0,694		
EXPERIENCIA C. ORDINARIO	0	41	3,01	0,493		3,82	0,654			3,87	0,702			
	1 – 5 años	71	3,30	0,695		4,11	0,640			4,04	0,627			
	6 – 15 años	107	3,13	0,667	3,841	0,010	4,13	0,617	3,205	0,023	3,99	0,718	2,531	0,057
	Más de 15	111	2,97	0,746			3,97	0,613			3,79	0,687		
	Total	330	3,10	0,692			4,03	0,632			3,92	0,692		
EXPERIENCIA C. ESPECÍFICO	0	198	3,06	0,741		4,06	0,607			3,79	0,673			
	1 – 5 años	80	3,15	0,584		4,06	0,697			4,14	0,697			
	6 – 15 años	47	3,21	0,685	,964	0,410	4,13	0,602	3,256	0,022	4,12	0,698	6,702	0,000
	Más de 15	21	2,97	0,558			3,64	0,639			3,77	0,591		
	Total	346	3,10	0,690			4,04	0,636			3,91	0,694		
EXPERIENCIA COMBINADA	1 (0-1 año)	115	3,14	0,664		4,10	0,640			3,93	0,679			
	2 (2-4 años)	134	2,98	0,714	3,747	0,025	4,05	0,612	1,219	0,297	3,88	0,716	0,255	0,775
	3 (5 o más)	97	3,22	0,667			3,96	0,661			3,94	0,687		
	Total	346	3,10	0,690			4,04	0,636			3,91	0,694		

la actitud de los maestros en la eficacia de la inclusión y constatan la presencia de actitudes positivas en general (Marston, 1996; Cook, 2001; Álvarez-Hernández et al., 2005; Álvarez-Martino et al., 2008; Álvarez-Martino et al., 2009 y Campo-Mon et al. 2010; Luque y Luque, 2012; y Rodríguez-Sánchez, 2015). A pesar de estos estudios reveladores de actitudes positivas hacia la inclusión, no existe evidencia de la aceptación de una inclusión total o de “cero rechazos” (Avramidis y Norwich, 2002) e incluso hay trabajos que constatan actitudes de evitación en los profesores hacia los alumnos con discapacidad (Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2012).

En cuanto al segundo de los objetivos analizados, los profesionales consideran que, tanto los recursos personales y materiales como la metodología de trabajo, son mejorables. Todas las medidas propuestas son bien acogidas, lo que nos lleva a una doble interpretación: por un lado, se evidencia la preocupación de los expertos por hacer bien su trabajo y mejorarlo, por otro lado, resulta inquietante que, tras diez años de inclusión, esta no funcione adecuadamente y que sigan detectándose carencias y fallos. Las mayores dificultades, en cuanto a recursos para atender al alumnado de modalidad combinada, residen en los centros ordinarios. Demandan más medios adaptados y más profesionales, al igual que ampliar el tiempo de dedicación.

Desde nuestro punto de vista, la solución podría estar en potenciar la coordinación interprofesional de centros, a pesar de ser la propuesta puntuada más baja. Esto se conseguiría dedicando los maestros implicados un número fijo de horas al mes que se descontaría de su carga docente, exclusivamente para elaborar programas individualizados, adaptar materiales, reuniones,

intervención directa y seguimiento de los alumnos, asegurando así que el trabajo con el alumno de combinada no suponga un sobreesfuerzo para ellos. Esta propuesta contribuye a potenciar la colaboración intercentro, la comunicación y la organización, repercutiendo en beneficio del alumnado.

La implicación de las familias es otra de las medidas más demandadas. La *European Agency for Development in Special Needs Education* propone como una de las medidas para favorecer la educación integradora la involucración de los padres posibilitando el acceso a la información y a las experiencias de las diversas formas de intervención (Bauer, Olgeirsson, Pereira, Pluhar y Snell, 2003). Sin embargo, Escobedo, Sales y Traver (en prensa, p. 11), en un reciente estudio, en relación con la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, encuentran que ésta “se limita a la asistencia a las reuniones que convoca el profesorado del centro y a colaborar en la preparación de fiestas que se realizan en la escuela”.

En países como Islandia el papel de las familias ha evolucionado desde una mera colaboración en los procesos de diagnóstico y escolarización a un papel participativo en el proceso de enseñanza y decisorio respecto al modelo de escolarización (López-Torrijo, 2014). Es deseable que esto se extienda a todos los países y para ello es necesario que los padres estén informados y conozcan sus funciones y las del centro, y que las puedan desempeñar realmente. Verdugo y Rodríguez-Aguilella (2008) observan que uno de los inconvenientes de la inclusión educativa es el agotamiento emocional de los padres y señalan la importancia de conseguir una buena coordinación entre la familia y el profesorado.

La formación y la metodología utilizada son medidas que los profesionales consideran mejorables. Según la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, todos los países reconocen que los tutores son responsables principales y por ello precisan los conocimientos y las destrezas adecuadas (Meijer, Soriano y Watkins, 2003). Es importante considerar el tipo de formación ofrecida a todos los futuros profesores durante su formación inicial sobre las necesidades educativas especiales. Son abundantes las investigaciones que destacan la importancia de la formación del maestro para poder dar respuesta al alumnado con necesidad específica de apoyo (Ainscow, 1999; Sapon-Shevin, 1999; Slee, 2000; Echeita et al., 2008; Allday, Neilsen-Gatti y Hudson, 2013 y González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy y Gómez-Vela, 2016).

Respecto a la formación y metodología, la medida mejor valorada por los encuestados es la de incentivar al profesorado. Hanushek, Kain y Rivkin (1998) y Rockoff (2004) evidencian que la calidad de los docentes tiene fuerte impacto en el rendimiento académico.

Lledó y Arnaiz (2010), al igual que Durán, Echeita, Climent, Miquel, Ruiz y Sandoval (2005a, 2005b), consideran necesarios una serie de cambios en el rol de los docentes para el desarrollo de escuelas inclusivas, entre los más importantes encontramos: una formación basada en las distintas diferencias presentes en las escuelas; una preparación que les permita enseñar en diferentes contextos y realidades y no en una escuela homogénea; una preparación que contemple unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más significativas asociadas a la diversidad; así como unas estrategias de atención a la diversidad en el aula, la adaptación del currículum y una evaluación diferenciada.

En cuánto al tercer objetivo planteado existen diferencias en las variables analizadas. Aunque no se ha evidenciado nada significativo en referencia a la variable *sexo*, existen estudios que reflejan lo contrario. Un trabajo reciente llevado a cabo con futuros docentes constata diferencias sustanciales entre varones y mujeres, mostrando éstas últimas actitudes más favorables hacia la inclusión de personas con discapacidad (Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Babía, 2015).

Si se considera la *especialidad* de los integrantes de la muestra, solo los orientadores presentan diferencias respecto al resto de los profesionales, demandando, sobre todo, medidas relativas a la formación y a la metodología. Este dato no sorprende ya que son los profesionales que mejor pueden identificar, diagnosticar y responder a lo que precisa el alumnado con necesidades educativas especiales, dado el tipo de formación que poseen. Sin embargo y, en contra de lo esperado, los maestros de educación infantil y de educación primaria, no muestran diferencias con respecto a los de educación especial.

Por su parte, al analizar la variable *tipo de centro*, los profesionales de centros específicos son los que más de acuerdo están con medidas relativas a la formación y a la metodología, a pesar de ser los que disponen de más recursos. La agencia europea propone, entre otras medidas, animar a todos los profesores a asumir responsabilidades, formarlos con conocimiento y destrezas, ofrecer el acceso a rutas de formación flexibles, aprovechar el potencial de las TIC para reducir desigualdades en educación y apoyar la integración educativa o dotar a los profesores generalistas con destrezas adecuadas (Bauer, Olgeirsson, Pereira, Pluhar y Snell, 2003).

En cuanto a la influencia de los *años de experiencia* en la visión de la modalidad de escolarización combinada, es significativo que los expertos con una experiencia media (entre 6 y 15 años), tanto de centros ordinarios como específicos, otorgan puntua-

ciones más altas en la subescala de organización de recursos y en la de formación y metodología. Los profesionales de centros específicos con poca experiencia valoran más estas medidas. Trabajos recientes como el de Boyle, Topping y Jindal-Snape (2013), señalan que, tras el primer año de enseñanza, se produce un cambio negativo en la actitud hacia la inclusión (2013). Este trabajo, sin embargo, evidencia que los maestros que han trabajado más años en esta modalidad combinada son los que tienen una visión más positiva acerca del compromiso y de las actitudes. En relación con las otras subescalas, la experiencia no parece influir.

De este trabajo y de investigaciones anteriores se puede concluir que las tendencias que aparecen en los últimos años y que debemos tratar de consolidar, de acuerdo con Soriano (2011) son: incentivar al profesorado, mejorar la formación, incrementar la participación real e implicación de las familias y una mayor cooperación entre los diferentes servicios que colaboran en el proceso educativo.

La inclusión en la escuela es el primer paso para lograr la plena inclusión del individuo en la sociedad. Como señala, Parrillas (2002, p.24), "la inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación. Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, laboral familiar, etc.)".

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo, y F. Jordan (Coords.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp.15-37). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Allday, R.A., Nelisen-Gatti, S., y Hudson T.M. (2013). Preparation for inclusion in teacher education pre-service. *Teacher education and special education*, 36(4), 290-311. <https://doi.org/10.1177/0888406413497485>
- Alonso Parreño, M. J. (2010). El derecho a una educación inclusiva en España. Recuperado el 24 de junio de 2016, de <https://bit.ly/2ETyLzM>
- Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, P., Campo-Mon, M., y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Álvarez-Martino, E., Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, M.P., Campo-Mon, M.A., y Fueyo-Gutiérrez, E. (2008). Functioning of integration in secondary school according to the teachers' perception. *Psicothema*, 20(1), 56-61.
- Álvarez-Martino, E., Campo-Mon, M.A., Castro-Pañeda, P., y Álvarez-Hernández, M. (2009). Visión de los especialistas en pedagogía terapéutica de la integración del alumnado inmigrante. *Aula Abierta*, 37(1), 57-66.
- Avramidis, E., y Norwich, G. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusión: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bauer, L., Olgeirsson, G., Pereira, F., Pluhar, C., y Snell, P. (2003). *Key principles for special needs education: Recommendations for policy makers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Boletín Oficial de Aragón (2001). *Resolución de 6 de septiembre de 2001, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones para establecer fórmulas de escolarización combinada entre centros ordinarios y Centros de Educación Especial para alumnos con necesidades educativas especiales*. BOA, 19/09/2001.
- Boletín Oficial de Canarias (2010). *Orden de 13 de diciembre de 2010, de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, por la que se regula la atención*

- al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC, 22/12/2010.
- Boletín Oficial de Castilla y León (2010). *Resolución de 31 de agosto de 2012, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se regula la modalidad de escolarización combinada para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad que curse enseñanzas correspondientes al segundo ciclo de educación infantil y a la educación básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León*. BOCYL, 11/11/2011.
- Boyle, C.; Topping, K, y Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(5), 527-542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Campo-Mon, M.A., Castro-Pañeda, P., Álvarez-Martino, E., Álvarez-Hernández, M., y Torres-Manzanera, E. (2010). Funcionamiento de la integración en la enseñanza según la percepción de los maestros especialistas en pedagogía terapéutica. *Psicothema*, 22(4), 797-805.
- Castro Pañeda, P.; González González de Mesa, C.; Álvarez Martino, E., Álvarez Hernández, M. y Campo Mon, M. A. (2017). Modalidad de escolarización combinada desde la óptica de los profesionales de la educación: validación de una escala. *Revista de Investigación en Educación*, 15(1), 27-40.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.2307/2290095>
- Consejería de Educación y Ciencia del Gobierno del Principado de Asturias (2005). *Circular 3/2005 de la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación por la que se establecen orientaciones para la respuesta educativa al alumnado escolarizado en modalidad combinada en centros ordinarios y centros de educación especial del Principado de Asturias*.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Circular de 25 de marzo de 2014 de la Dirección General de Formación Profesional, Desarrollo Curricular e Innovación Educativa, por la que se desarrollan directrices para la escolarización del alumno o alumna con necesidades educativas especiales en la modalidad de escolarización combinada*.
- Cook, B.G. (2001). A comparison of teachers' attitudes toward their included students with mild and severe disabilities. *Journal of special education*, 34(4), 203-213. <https://doi.org/10.1177/002246690103400403>
- Diario Oficial de Galicia (2003). *Orden de 27 de diciembre de 2002 por la que se establecen las condiciones y criterios para la escolarización en centros sostenidos con fondos públicos del alumnado de educación no universitaria con necesidades educativas especiales*. DOG, 30/01/2003.
- Diario Oficial de Castilla-La Mancha (2004). *Resolución de 18 de octubre de 2004 de la Dirección General de Igualdad y Calidad en la Educación, por la que se aprueban instrucciones para el desarrollo de fórmulas mixtas de escolarización combinada para la atención educativa a alumnos con necesidades educativas especiales*. DOCM, 1/11/2004.
- Echeita, G., Verdugo, M.A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F., y Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39(4), nº 228, 26-50.
- Escobedo, P.; Sales, A. y Traver, J. (en prensa). La voz del alumnado: Su silencio y la cultura profesionalista. *Educación XX1*, 20(2), 299-318, doi: 10.5944/educXX1.11940
- Gallego, C. (2015). Conceptualización y evolución de la atención a la diversidad. En Fernández Batanero (Coord.), *Atención a la diversidad en el aula de educación especial* (pp. 4-30). Madrid: Paraninfo.
- González-Gil, F., Martín-Pastor E., Flores, E., Jenaro, C., Poy, R., y Gómez-Vela, M. (2016). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. 3(2), 125-135. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.21932>
- Hanushek, E., Kain, J., y Rivkin, S. (1998). Does Special Education Raise Academic Achievement for Students with Disabilities? NBER Working Paper No. 6690. Issued in August 1998. NBER Program(s): CH. Recuperado el 24 de junio de 2016, de <https://bit.ly/2J5dq8Z>. <https://doi.org/10.3386/w6690>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006). B.O.E. 4/05/2006.
- Ley Orgánica /2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad de la educación (LOMCE, 2013). B.O.E. 10/12/2013.
- López-Torrijo, M. (2014). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la unión europea. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.15.1.4183>
- Luque, D.J., y Luque, M.J. (2012). Actitudes de solidaridad y aceptación hacia el alumnado con discapacidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 25-41.
- Marston, D. (1996). A comparison of inclusion only, pull-out only, and combined service models for students with mild disabilities. *Journal of special education*, 30(2), 121-132. <https://doi.org/10.1177/002246699603000201>
- Meijer, C., Soriano, V., y Watkins, A. (Eds.) (2003). *Special Needs Education in Europe. Thematic Publication*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. https://doi.org/10.1007/978-94-017-3050-1_2
- Ministerio de Educación y Ciencia (1982). Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial. BOE, 22/10/192.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Madrid: Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995). Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE, 2/6/1995.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2015). Estadísticas de la educación. Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2013-2014. Recuperado el 24 de junio de 2016, de <https://bit.ly/2HxzsUD>
- Parrillas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Rockoff, J. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data Jonah E. *The American Economic Review*, 94(2), 247-252. <https://doi.org/10.1257/0002828041302244>
- Rodríguez, M. (2015). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 137-152. Salamanca: INICO.
- Sapon-Shevin, M. (1996). Celebrating diversity, creating community: Curriculum that honors and builds on difference. En W. Stainback y S. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes. <https://doi.org/10.1017/s1030011200023757>
- Slee, R. (2000). *Talking Back to Power. The Politics of Educational Exclusion*. Manchester: ISEC.
- Soriano, V. (2011). La educación inclusiva en Europa. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. Participación educativa. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes*, 18, 35-45.

Verdugo-Alonso, M.A., y Rodríguez-Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5-25.

Verdugo-Alonso, M.A., y Rodríguez-Aguilella, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos

con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.

Verdugo, M.A., Rodríguez-Aguilella, A., Sarto, P., y Calvo, I. (2009). *Situación de la inclusión educativa en España*. Salamanca: Inico.