

PERCEPCIONES, ACTITUDES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES
FRENTE A LA INCLUSION E INTEGRACION ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

ADRIANA TORRES CONTRERAS
ESP. TERAPEUTA OCUPACIONAL

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE EDUCACION
MAESTRIA EN EDUCACION
PAMPLONA

2015

PERCEPCIONES, ACTITUDES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES
FRENTE A LA INCLUSION E INTEGRACION ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

ADRIANA TORRES CONTRERAS
ESP. TERAPEUTA OCUPACIONAL

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de:

Maestría en Educación

Directora disciplinar:

Terapeuta Ocupacional, MSc MAGDA CONTRERAS JAUREGUI

Directora Metodológica:

Enf, MSc Claudia Consuelo Torres Contreras

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA

FACULTAD DE EDUCACION

MAESTRIA EN EDUCACION

PAMPLONA

2015

Dedicatoria

Este trabajo de grado se lo dedico al forjador de mi camino, a mi padre celestial, el que me acompaña siempre me levanta de mi continuo tropiezo al creador, de mis padres y de las personas que más amo, con mi más sincero amor.

De igual manera, este trabajo de grado está dedicado a todos aquellos niños que presentan Necesidades Educativas Especiales o alguna discapacidad, quienes buscan incansablemente la superación personal, una mejor calidad de vida y su aceptación dentro de la sociedad.

También dedico este estudio, a todos aquellos docentes y especialistas, que sienten un compromiso hacia el desarrollo integral de estos niños, y buscan con diferentes recursos y de distintas maneras darles el mejor apoyo o a cambio de una sonrisa en cada uno de sus rostros.

Agradecimientos

Dios, tu amor y tu bondad no tienen fin, me permites sonreír ante todos mis logros que son resultado de tu ayuda, y cuando caigo me pones a prueba, aprendo de mis errores y me doy cuenta al ponerlos en frente mío para que mejore como ser humano, y crezca de diversas maneras.

Este trabajo de grado ha sido una gran bendición en todo sentido y te lo agradezco padre, y no cesan mis ganas de decir que es gracias a ti, que esta meta está cumplida.

Gracias por estar presente no solo en esta etapa tan importante de mi vida, sino en todo momento ofreciéndome y buscando siempre lo mejor para mí.

Cada momento vivido durante todos estos años, son simplemente únicos, cada oportunidad de corregir un error, la oportunidad de que cada mañana puedo empezar de nuevo, sin importar la cantidad de errores y faltas cometidas durante el día anterior.

Le doy gracias a mis padres Crisanto y Carmen, por apoyarme, por los valores que me han inculcado, y por haberme dado la oportunidad de tener una excelente educación en el transcurso de mi vida, y sobre todo por ser un excelente ejemplo de vida a seguir.

A mi hermana Claudia, quien fue mi asesora metodológica, por su apoyo, aportes y colaboración en la realización de este trabajo de grado.

A mi asesora científica, Magda Contreras, por su paciencia, ayuda y aportes en la realización de este trabajo.

Contenido

	pág.
1. El Problema	17
1.1 Título	17
1.2 Descripción del Problema	17
1.3 Formulación del Problema	25
1.4 Justificación	27
1.5 Objetivos	32
1.5.1 Objetivo general	32
1.5.2 Objetivos específicos	32
2. Marco Teórico	33
2.1 Antecedentes	33
2.1.1 Investigativos	33
2.2 Bases Teóricas	92
2.3 Variables	191
3. Diseño Metodológico	193
3.1 Tipo de Investigación	193
3.1.1 Tipo de estudio	193
3.2 Población	193
3.3 Muestra	194
3.4 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Información	196
3.5 Fuentes de Información	204
3.6 Análisis de Datos	205
4. Análisis de Resultados	207

4.1 Descripción de las Características Sociodemograficas, Formación y Experiencia de los Docentes de las Instituciones Participantes del Estudio	207
4.2 Descriptivo de la Confiabilidad de los Instrumentos Utilizados para la Evaluación de la Percepción y Actitudes de los Docentes Frente a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales	211
4.3 Percepciones y Actitudes de los Docentes hacia la Inclusión Escolar de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales	212
4.4 Practicas Educativas de las Estrategias Utilizadas por los Docentes frente a la Inclusión Escolar de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales	221
4.5 Actitudes de los Docentes frente a la Integración escolar de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales	232
4.6 Actitud del Docente hacia la Integración Escolar - Fundamento Sociofilosofico	234
4.7 Actitud del Docente en el Aula- Componente Pedagógico	236
4.8 Aspectos Emocionales hacia la Integración- el Fundamento Psicológico	238
4.9 Relación Existente entre las Dimensiones de la Percepción, Adaptación y Actitud de los Docentes frente a la Inclusión e Integración de los Alumnos con NEE	245
5. Discusión	248
6. Conclusiones	253
7. Recomendaciones	255
Referencias Bibliográficas	257
Anexos	264

Lista de Tablas

	pág.
Tabla 1. Análisis histórico de la evolución del concepto de educación especial	97
Tabla 2. Historia de la Educación Especial en Colombia	115
Tabla 3. Integración o Inclusión	181
Tabla 4. Dimensiones de los cuestionarios de recolección de información	191
Tabla 5. Variables sociodemográficas, formación y experiencia	192
Tabla 6. Calculo estadístico del tamaño de la muestra	195
Tabla 7. Distribución de la población por rangos de edad, según tipo de institución educativa	207
Tabla 8. Descriptivo sociodemográfico de la población, según tipo de institución educativa	208
Tabla 9. Descriptivo experiencia docente en Necesidades Educativas Especiales (NEE), según tipo de institución educativa	210
Tabla 10. Descriptivo la confiabilidad de los instrumentos utilizados para la evaluación de la percepción y actitudes de los docentes frente a personas con NE	211
Tabla 11. Distribución de las percepciones del profesorado acerca de la Inclusión, factor bases de la inclusión, para la muestra total de participantes en el estudio	213
Tabla 12. Distribución de las percepciones del profesorado acerca de la inclusión, factor apoyos personales para Necesidades Educativas Especiales (NEE), para la muestra total de participantes en el estudio	214
Tabla 13. Distribución de las percepciones del profesorado acerca de la inclusión, factor apoyos personales para Necesidades Educativas Especiales (NEE), para la muestra total de participantes en el estudio	216

Tabla 14. Descriptivo de las percepciones del profesorado acerca de la inclusión en Necesidades Educativas Especiales (NEE), según tipo de institución educativ	216
Tabla 15. Distribución de las percepciones del profesorado acerca de la inclusión en Necesidades Educativas Especiales (NEE), según tipo de institución educativa	219
Tabla 16. Distribución de adaptaciones de la enseñanza – Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula - utilizadas por los docentes, para la inclusión de alumnos con NEE, en la muestra total de participantes en el estudio	222
Tabla 17. Distribución de adaptaciones de la enseñanza – Estrategias de Enseñanza y Evaluación de aprendizaje- utilizadas por los docentes, para la inclusión de alumnos con NEE, en la muestra total de participantes en el estudio	223
Tabla 18. Distribución de adaptaciones de la enseñanza – Estrategias de Agrupamiento- utilizadas por los docentes, para la inclusión de alumnos con NEE, en la muestra total de participantes en el estudio	225
Tabla 19. Distribución de adaptaciones de la enseñanza – Estrategias de Adaptación de las Actividades- en el aula de clase utilizadas por los docentes, para la inclusión de alumnos con NEE, en la muestra total de participantes en el estudio	226
Tabla 20. Descriptivo de la adaptación educativa, a través de estrategias de la enseñanza, utilizadas por los docentes, para la inclusión de alumnos con NEE, según tipo de institución educativa	227
Tabla 21. Descriptivo de prácticas educativas a través de estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes utilizadas por los docentes frente a la inclusión, para los alumnos con NEE, según tipo de institución educativa	230

Tabla 22. Distribución actitudes de los docentes hacia la integración de los alumnos con NEE, para la muestra total de participantes en el estudio, según fundamento sociofilosófico del Instrumento	234
Tabla 23. Distribución actitudes de los docentes hacia la integración de los alumnos con NEE, para la muestra total de participantes en el estudio, según fundamento pedagógico del Instrumento	236
Tabla 24. Distribución actitudes de los docentes hacia la integración de los alumnos con NEE, para la muestra total de participantes en el estudio, según fundamento psicológico del Instrumento	238
Tabla 25. Descriptivo de las actitudes de los docentes hacia la integración de los alumnos con NEE, según tipo de institución educativa	240
Tabla 26. Descriptivo de la actitud de los docentes frente a la integración escolar de alumnos con NEE, según tipo de institución educativ	243
Tabla 27. Descriptivo de las dimensiones de la percepción, adaptación de la enseñanza y actitud de los docentes frente a la inclusión escolar de alumnos con NEE, para el total de la población del estudio	244
Tabla 28. Relación de las dimensiones de la percepción, adaptación de la enseñanza y actitud de los docentes frente a la inclusión e integración escolar de alumnos con NEE, con nivel de formación y experiencia de los docentes participantes del estudio	245

Lista de Figuras

	pág.
Figura 1. Distribución de la población por rangos de edad, según tipo de institución educativa	208
Figura 2. Distribución de las percepciones del profesorado acerca de la Inclusión, factor bases de la inclusión, para la muestra total de participantes en el estudio	212
Figura 3. Distribución de las percepciones del profesorado acerca de la inclusión, factor de formación y recursos para Necesidades Educativas Especiales (NEE), para de la muestra total de participantes en el estudio	214
Figura 4. Distribución de las percepciones del profesorado acerca de la inclusión, factor apoyos personales para Necesidades Educativas Especiales (NEE), para la muestra total de participantes en el estudio	215
Figura 5. Distribución de adaptaciones de la enseñanza – Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula - utilizadas por los docentes, para la inclusión de alumnos con NEE, en la muestra total de participantes en el estudio	221
Figura 6. Distribución de adaptaciones de la enseñanza – Estrategias de Enseñanza y Evaluación de aprendizaje- utilizadas por los docentes, para la inclusión de alumnos con NEE, en la muestra total de participantes en el estudio	223
Figura 7. Distribución de adaptaciones de la enseñanza – Estrategias de Agrupamiento- utilizadas por los docentes, para la inclusión de alumnos con NEE, en la muestra total de participantes en el estudio	224
Figura 8. Distribución de adaptaciones de la enseñanza – Estrategias de Adaptación de las Actividades- en el aula de clase utilizadas por los docentes, para la inclusión de alumnos con NEE, en la muestra total de participantes en el estudio	226

Figura 9. Distribución actitudes de los docentes hacia la integración de los alumnos con NEE, para la muestra total de participantes en el estudio, según fundamentos del Instrumento	233
Figura 10. Percepción, Adaptación y Actitudes de los docentes hacia la integración de los alumnos con NEE, de acuerdo a nivel de formación de los participantes	246
Figura 11. Percepción, Adaptación y Actitudes hacia la integración de los alumnos con NEE, de acuerdo a nivel de experiencia docente de los participantes del estudio	247

Lista de Anexos

	pág.
Anexo 1. Cuestionario N°1	265
Anexo 2. Cuestionario N°2	269
Anexo 3. Cuestionario N°3	272
Anexo 4. Consentimiento informado	279

Resumen

Título: PERCEPCIONES, ACTITUDES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES FRENTE A LA INCLUSION E INTEGRACION ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Introducción: Los docentes se enfrentan al reto de manejar las situaciones que se presentan con los alumnos con necesidades educativas especiales, es por esto que se plantean las preguntas de investigación de este proyecto. **Objetivo:** Determinar las percepciones, actitudes y prácticas de los docentes frente a la integración e inclusión escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales. **Metodología:** estudio descriptivo, cuantitativo cuya población fueron docentes de instituciones educativas de Cúcuta y Pamplona del sector público y privado, cuya muestra fue de 110 participantes, se calculó medidas de tendencia central y de dispersión, se aplicó ANOVA para verificar la relación entre las variables. Se tuvo en cuenta los principios éticos de la resolución 00843068 de octubre de 1993. **Resultados:** El 22,7% ha tenido experiencia en el aula con alumnos con NEE, se obtuvo una adecuada confiabilidad de los instrumentos, mediante la consistencia interna de las respuestas para las tres escalas de medición con valores de alfa de cronbach arriba de 0.8. Se obtuvo una tendencia a actitudes totalmente favorables hacia la inclusión con puntaje de 42.8 para los docentes de instituciones privadas y 39.7 los de públicas. En cuanto al uso de adaptaciones para la enseñanza es de 80.8 para instituciones privadas y de 77.6 para instituciones públicas. Los docentes del sector privado presentaron una actitud muy favorable hacia el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales, con una puntuación media del total de la escala de 118.4, al igual los del sector público presentaron una actitud favorable a favor de la integración, pero con reserva o dudas sobre su implementación en el aula regular, con un puntaje de 113.9. No se encontró relación estadísticamente

significativa entre las actitudes, percepciones y prácticas de los docentes con respecto a la integración e inclusión escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales y las variables sociodemográficas, formación y experiencia docente, dada por valores de $p > 0.05$.

Conclusiones: Los docentes del estudio presentan en general actitudes favorables hacia la inclusión e integración escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, con un mayor uso de estrategias educativas inclusivas.

Palabras claves: integración escolar, educación especial, Prácticas educativas, inclusión escolar.

Summary

Title: PERCEPTIONS, ATTITUDES AND PRACTICES EDUCATION OF TEACHERS FROM SCHOOL INCLUSION AND INTEGRATION OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Introduction: Teachers are challenged to handle the situations that arise with students with special educational needs, which is why the research questions of this project are raised.

To determine the perceptions, attitudes and practices of teachers to integration and school inclusion of students with special educational needs. **Methodology:** descriptive, quantitative study whose population were teachers of educational institutions of Cucuta and Pamplona public and private sector, whose sample was 110 participants, measures of central tendency and dispersion were calculated, ANOVA was used to verify the relationship between the variables. The ethical principles of resolution 00843068 October 1993. **Results** were taken into account: 22.7% have had experience in the classroom with students with SEN, adequate reliability of the instruments was obtained through the internal consistency of responses for the three measuring scales with Cronbach alpha values above 0.8. A tendency to completely positive attitudes towards inclusion with a score of 42.8 for teachers in private institutions and the public 39.7 was obtained. Regarding the use of adaptations for teaching is 80.8 to 77.6 private institutions and to public institutions. Teachers in the private sector had a very favorable attitude towards the process of integration of children with special educational needs, with an average score of full scale of 118.4, as the public sector had a favorable attitude towards integration but with reservation or doubts about its implementation in the regular classroom, with a score of 113.9. No statistically significant relationship between attitudes, perceptions and practices of teachers

regarding school integration and inclusion of students with special educational needs and socio-demographic variables, training and teaching experience, given by values of $p > 0.05$ was found.

Conclusions: The present study teachers generally favorable attitudes toward inclusion and school integration of pupils with special educational needs, with greater use of inclusive education strategies.

Keywords: school integration, special education, parenting practices, school inclusion.

1. El Problema

1.1 Título

PERCEPCIONES, ACTITUDES Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LOS DOCENTES FRENTE A LA INCLUSION E INTEGRACION ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

1.2 Descripción del Problema

El problema de esta investigación, se plantea desde una revisión teórica del contexto global de las Necesidades Educativas Especiales, especialmente en el marco de acción de la Declaración de Salamanca, con la colaboración de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el cual reglamenta las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, dentro del marco de los derechos humanos, especialmente el derecho a la educación, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales u otros; sean incluidos en los planes educativos, desde un concepto de escuela integradora. El reto de estas escuelas integradoras desde su creación ha sido intentar cambiar las actitudes de discriminación o exclusión, capaces de dar una educación de calidad y desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz educar con éxito a todos los niños y niñas.

Es importante partir desde una revisión de esta problemática, desde un abordaje a nivel teórico para comprender las acciones desde lo teoría y el marco jurídico que se han planteado a nivel mundial, nacional, departamental e institucional sobre el tema de la inclusión y la atención de las personas con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) dentro del sistema educativo y la

comunidad en general, cuyas acciones pueden permitir a las personas con discapacidad la posibilidad de involucrarse en programas educacionales que le permitan ser parte de la sociedad en diferentes roles como: estudiantes, trabajador o miembro de la familia en la cual viven.

El Ministerio de Educación Nacional (M.E.N) ha planteado, la definición de *Necesidades Educativas Especiales* (N.E.E.), como la población de personas que presentan discapacidad, los cuales pueden ser auditiva, visual, motora, cognitiva, autismo o discapacidad múltiple y/o limitaciones y aquellas que poseen capacidades o talentos excepcionales. Este concepto de N.E.E. hace referencia a aquellos estudiantes que presentan dificultades mayores que el resto para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas. La manera como se evidencia este problema en el contexto educativo es que esta población requiera, para progresar en su aprendizaje, de medios de acceso al currículo, adaptaciones curriculares, servicios de apoyo especiales, adecuaciones en el contexto educativo o en la organización del aula. Estos apoyos hacen referencia a aquellas ayudas personales, materiales, organizativas, tecnológicas o curriculares a lo largo de su escolaridad, para acceder a los contenidos ofrecidos por la institución o centro educativo; atendiendo a las necesidades individuales de la persona.

Según estimaciones de la Organización Mundial de la Salud (WHO, 1997), un 12% de los habitantes de un país pueden estar en condición de discapacidad. De esta manera si la población del país fuera de 45 millones, la cifra de personas en situación de discapacidad en Colombia fácilmente se podría situar en 5.4 millones de personas. La mayor parte de estas personas (algunas víctimas del conflicto armado y de la violencia), vivirían en condiciones de pobreza, marginados y excluidos del mercado laboral y cuando menos la mitad de ellas estarían en edad productiva.

En Colombia, de acuerdo con los datos del último Censo General de población, realizado por el DANE en el 2005, siete de cada cien habitantes se encuentran afectados por algún tipo de discapacidad, lo que representa cerca de 3 millones de personas; discapacidades que van desde problemas para moverse o caminar, relacionarse con los demás, entender o aprender hasta otras limitaciones de carácter permanente. (Censo General 2005. Discapacidad personas con limitaciones permanentes).

De igual manera, el Censo General 2005, encontró una prevalencia de personas con alguna limitación de 6.3%, es decir, que teniendo en cuenta la población total para Colombia en este mismo año (42.090.502), se calcula que existen en el país 2.651.701 personas con por lo menos una limitación. Las principales limitaciones fueron: para ver a pesar de usar lentes o gafas en un 43.2%, seguidas por las limitaciones permanentes para moverse o caminar con un 29.5%. (Censo General 2005. Discapacidad personas con limitaciones permanentes). Estas limitaciones permanentes están enmarcadas según la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (C.I.F.- 2001), como limitaciones para ver, caminar o mover; para oír, usar brazos y manos, para hablar, para atender, aprender, relacionarse con los demás y para el autocuidado, teniendo en cuenta datos a nivel del territorio nacional, departamental y local.

Con respecto a la prevalencia de las limitaciones permanentes por departamento, varios sobrepasaron el promedio nacional: Cauca con 9.5%, Nariño con 9.0%, Boyacá 8.8%, Huila 8.5%, Quindío 8.0%, Tolima con 7.8% y Putumayo 7.4%. (Censo General 2005. Discapacidad personas con limitaciones permanentes)

Los departamentos que presentan menor número de colombianos que presentan limitaciones permanentes:

“En el departamento de **Norte de Santander** indica que el 23% de los municipios tiene una participación de la población con limitaciones (por lo menos una), **menor** que la participación de la población en el total nacional; mientras que el 5% pertenece al Índice de intensidad de población con limitaciones. El 73% indica que el municipio tiene una participación de la población con limitaciones (por lo menos una), **mayor** que la participación de la población en el total nacional”.

El número total de municipios y corregimientos departamentales a los cuales se les realizó el censo es de 40.

La UNESCO estima que alrededor de 40 de los 115 millones de niños y niñas que están fuera de la escuela en el mundo tengan alguna discapacidad. Y que solamente el 2% de los niños y niñas en esta situación consiguen concluir sus estudios. La tasa mundial de alfabetización de personas adultas con discapacidad llega apenas al 3%, y al 1% en el caso de las mujeres con discapacidad (PNUD, 1998).

Son escasas las informaciones estadísticas disponibles sobre los índices de abandono o deserción escolar de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, y casi inexistentes las estadísticas que comparan estos índices con los que corresponden a los alumnos/as sin discapacidad, e igualmente escasos los datos sobre el éxito o fracaso escolar (absoluto y comparativo) de esta población.

En América Latina y el Caribe, de acuerdo a datos del Banco Mundial, sólo entre el 20% y el 30% de los niños/as con discapacidad asiste a la escuela y que éstos, cuando entran, suelen ser excluidos enseguida de los sistemas educativos.

En Colombia, sólo el 0,32% de los alumnos que asisten a la escuela tienen alguna discapacidad – promedio muy por debajo del porcentaje de niños y niñas con discapacidad en el país. Las cifras son similares en Argentina (0,69%) y en México (0,52%), mientras que en Uruguay y Nicaragua se informan porcentajes un poco superiores (2,76% y 3,5%,

respectivamente), de acuerdo a los datos del Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2004).

El sistema educativo de Colombia, vive un proceso muy complejo, que implica cambios radicales en el ámbito de lo conceptual, de lo metodológico y de lo organizacional para establecer pautas de intervención en las instituciones educativas de los diferentes niveles, que fundamenten la creación de condiciones que favorezcan la inclusión de personas con necesidades educativas especiales a la educación. La dificultad de este proceso, entre otras, se caracteriza por lograr un consenso, principalmente entre quienes están involucrados más directamente, sobre los conceptos básicos que han de permitir la comprensión de lo que representa, para la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, familia) y para la sociedad en general, la atención a las necesidades educativas especiales en el contexto de una institución incluyente y con base en el principio de una educación para la diversidad.

En Colombia, por ejemplo, la Ley General de Educación de 1994 afirma que “*la educación para personas con limitaciones (...) es parte integrante del servicio público educativo*”. No obstante, no es clara en su concepción de “integración” y no es explícita en relación al tipo de establecimiento que tiene la obligación de ofrecer la educación a las personas con discapacidad. Además, Colombia es uno de los pocos países de la región que firmó la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad, sin todavía ratificarla.

Por otro lado, la Corte Constitucional de Colombia es clara en su orientación y tiene importante jurisprudencia en el tema en cuestión. Según la Defensoría del Pueblo de Colombia, la Corte dispone las obligaciones del Estado de garantizar una política de integración educativa de los niños y niñas con discapacidad al aula regular, la disponibilidad de apoyos especializados

según el tipo de discapacidad (intérprete de lenguaje de señas para personas con discapacidad auditiva, profesores y profesoras con conocimientos en lenguaje braille para personas con discapacidad visual), y la garantía de que ningún establecimiento educativo puede negar el acceso de las personas con discapacidad (Sentencia T-1482-2000). La Corte ratificó también, en sentencia T-513-99, que “(...) *la educación especial no podrá nunca servir de instrumento para la negación del derecho constitucional prevalente de acceso y permanencia en el sistema educativo que hoy tienen los niños colombianos*”.

Además, sobre los procesos de adaptación, la Corte Colombiana ha señalado la obligación de que el Estado adopte medidas tendientes a garantizar el acceso físico de niños y niñas con discapacidad a los establecimientos educativos; lo cual incluye desde la instalación de rampas, hasta la programación de actividades académicas en espacios que no presenten barreras de acceso físico. Lo anterior sucede en la medida en que los establecimientos educativos tienen la obligación de adaptar, tanto sus instalaciones físicas como sus proyectos pedagógicos y de enseñanza, a las necesidades especiales de aprendizaje de los niños y niñas con discapacidad (Sentencia T-288).

La afirmación de que todos tienen derecho a la educación viene de larga fecha. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948, es clara en este sentido: “*Todos tienen derecho a la educación*”, y ésta deberá ser gratuita y obligatoria al menos en su nivel primario.

En 1960, la Conferencia General de la UNESCO adopta la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, que prohíbe:

“destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial, excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; instituir o mantener sistemas o

establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o colocar a una persona o grupo de personas en una situación incompatible con la dignidad humana”.

La garantía de la no discriminación también se hace presente en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), así como en el marco de la Educación para Todos – tanto con la Declaración de Jomtién (1990) como con la de Dakar (2000).

Pese a las distintas referencias en los ordenamientos jurídicos internacionales que prohíben la discriminación de manera general, y la discriminación en la educación en particular, las personas con discapacidad constituyen uno de los grupos más discriminados de la actualidad y cuya discriminación está más invisibilizada.

Históricamente, las personas con alguna o con múltiples discapacidades están restringidas al hogar o, cuando mucho, a instituciones segregadas que han venido llamándose colectivamente de “educación especial”. Ese paradigma se basa en el convencimiento de que estas personas no pueden educarse y que constituyen una carga para el sistema de enseñanza regular. De hecho, hay una frecuente renuncia por parte de las escuelas regulares a matricular a los estudiantes con discapacidad o, cuando la matrícula se concreta, de expulsarlos porque resulta más difícil educarlos.

La práctica de separar a los estudiantes con discapacidad puede entrañar su mayor marginación social, situación en la que se encuentran generalmente las personas con discapacidad, y con ello afianzar la discriminación. En cambio, se ha demostrado que la educación inclusiva, derecho de todos y todas, al promover la convivencia con la diferencia y lo plural, impulsa la superación de estereotipos, de prejuicios y, por ende, de la discriminación.

La inclusión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares desde la más temprana edad, por otro lado, confiere importantes ventajas psicológicas. Atiende mucho más las necesidades intelectuales, sociales y emocionales mediante una interacción regular con un grupo diverso de estudiantes y es una de las mejores maneras de combatir estereotipos y promover la conciencia sobre las capacidades de las personas con deficiencia.

En términos históricos, los últimos veinte años fueron muy importantes para en el concepto de Educación Inclusiva (en contraposición al concepto de Educación Especial), y en nuevos marcos jurídicos internacionales y nacionales que tratan de forma específica los derechos de las personas con discapacidad. El primero que llamamos la atención es la resolución de Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre del 1993. Este marco afirma el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, niñas, jóvenes y personas adultas con discapacidad, y especifica además que esto debe ocurrir “en entornos integrados”, velando porque “la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza”.

En los últimos años en Colombia, y en otros países se ha generado una literatura importante con respecto a la inclusión, definida como una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las Necesidades de la diversidad. Concretamente tiene que ver con las personas, en este caso, las personas con discapacidad, pero se refiere a las personas en toda su diversidad. El incluir implica el dejar participar y decidir a otros que no han sido tomados en cuenta. Al respecto en el campo de la investigación y los programas de desarrollo educativo, lo que se traduce en aportes, que como en todo campo del

conocimiento, están sujetos a una permanente discusión y revisión, traducándose en nuevos enfoques y acciones. Entonces decimos que inclusión significa que todos pertenecen.

Esta investigación plantea como pregunta de investigación ¿qué actitudes percepciones y prácticas tienen los docentes en relación a la integración e inclusión de las personas con necesidades Educativas Especiales?, tratará aspectos relativos a una de las difíciles situaciones de marginación, discriminación y de exclusión en las que se ven implicadas las personas con discapacidad en el seno de nuestra comunidad y en nuestra sociedad.

El estudio de las actitudes ha sido un tema de interés desde hace cuatro décadas. Se reconoce que las actitudes son una predisposición para la acción y allí radica la importancia del tema. La actitud que se tenga hacia un objeto o evento dado predice como se reaccionará ante él; dicha actitud puede ser positiva o negativa y de acuerdo a ella será la conducta expresada ante el objeto. Lo deseable es cambiar las actitudes negativas que llevan a conductas desfavorables, especialmente cuando se trata de personas. En el trato interpersonal, una actitud negativa puede convertirse en un impedimento para relacionarse de manera adecuada, por cuanto lleva a tratos discriminatorios y desfavorables que no propician o deterioran las relaciones sociales. Es sabido que para cambiar un factor, ante todo se requiere conocerlo y analizar los factores que lo están determinando. De tal manera que para pensar en un cambio de actitud es necesario determinar primero si dicha actitud es positiva o negativa. Luego se reconocerán los factores que están influyendo en la formación de esas actitudes y el mantenimiento de dicha actitud y se determinará en qué sentido se puede cambiar.

1.3 Formulación del Problema

La ciudad de Cúcuta, por las características de la mayoría de sus actuales pobladores (altos índices de pobreza, desplazados, la condición de discapacidad sea física, sensorial, cognitiva o comportamental, el pertenecer a grupos étnicos con poco reconocimiento social etc.), se identifica como una población con un alto nivel de diversidad y vulnerabilidad. Ante esta realidad y dado que en general los docentes regulares que ejercen la docencia tienen como necesidad más sentida, la insuficiente preparación y entrenamiento para manejar las situaciones que se presentan con los alumnos con necesidades educativas especiales, de tal manera que requieren una adecuada capacitación y orientación por parte de personal especializado como psicólogos, terapeutas ocupacionales y fonoaudiólogos entre otros.

Ciertos que el factor actitudinal desempeña un papel de fundamental importancia en la atención a la diversidad, salta el interrogante relativo a que actitudes presentan los docentes regulares hacia la inclusión educativa; con este fundamento se formulan los siguientes interrogantes que configuran el problema de investigación:

¿Cuáles son las percepciones y actitudes del docente hacia la inclusión?

¿Cuáles son las estrategias y prácticas educativas inclusivas de los docentes?

¿Cuál es la actitud de los docentes ante la integración educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales?

Realizar esta investigación reviste importancia por cuanto, como se ha señalado, las actitudes son pilares para este tipo de actividades, por ende, identificarlas en los docentes de la Ciudad de Cúcuta y Pamplona, permitirá orientar el proceso de capacitación de docentes con determinados

énfasis, identificar las instituciones y docentes que presentan determinadas actitudes para ubicarles adecuadamente.

1.4 Justificación

Colombia, como miembro activo de la Organización de las Naciones Unidas², se ha comprometido con la garantía del derecho a la educación, acogiendo cada una de las políticas y normas consensuadas internacionalmente: en 1990, la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, que centra sus objetivos en la satisfacción de “las necesidades básicas de aprendizaje” (Jomtiem; Tailandia); en el año 2000, el “Marco de Acción de Dakar”, que reitera el acuerdo mundial sobre una “educación para todos” con el compromiso de garantizar la vinculación y permanencia de todos los niños y niñas en la educación básica, buscando estrategias pertinentes para su conquista. En 2006, Colombia participa de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* y su Protocolo Facultativo³. Esta convención resulta de gran importancia, ya que supone un cambio en la perspectiva política y social para abordar las comprensiones sobre “discapacidad” y su atención, reenfoicándola desde los Derechos Humanos; así: “Los países que se ratifican quedan obligados a adaptar su legislación a sus valores y principios” (2006).

Además, Colombia ratifica la Convención el 10 de mayo de 2011 (Ley 1346 de 2009), lo que le compromete a generar las condiciones para avanzar como nación, en la comprensión y puesta en práctica de los compromisos asumidos. Finalmente, en 2008, adopta la Conferencia Internacional sobre Educación (Ginebra, Suiza), denominada: Educación inclusiva⁴, el camino hacia el futuro.

La Ley General de Educación en Colombia, en su política educativa identifica aquellas poblaciones vulnerables, a las personas con discapacidad, especialmente, que por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden. Por tal razón el Ministerio de Educación propuso la elaboración y divulgación de los lineamientos de política para la atención educativa de estas poblaciones vulnerables y dar las orientaciones y herramientas que permitan consolidar desde las mismas secretarías de educación una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo para estas poblaciones y así brindarles las oportunidades de acceder, permanecer y promocionarse en el servicio educativo, en condiciones apropiadas de calidad, pertinencia y equidad, definida esta última como la igualdad de oportunidades de todos, generando inclusiones y permitiendo superar cualquier tipo de discriminación. (Lila Pinto Borrego, 2012)

El Ministerio de Educación Nacional como ente rector de la Educación ha liderado la formulación de la política pública en y para la diversidad, ha ofrecido los lineamientos y generado condiciones básicas en los territorios para el desarrollo de instituciones educativas protagónicas en la evolución social del ser humano; proyectadas en lo cotidiano y que respondan a las necesidades del momento social, político y cultural y a las demandas y particularidades de las poblaciones vulnerables, mediante la flexibilización de programas, proyectos, currículos y el desarrollo de modelos educativos que apoyen los potenciales individuales, con la participación de diferentes estamentos de la sociedad.

La eficacia de la puesta en marcha de cualquier política educativa depende de múltiples factores, uno de los más importantes es contar con una disposición favorable de los profesionales de la educación. Este tema ha generado investigaciones que pretenden descubrir las actitudes de

todos los implicados en el proceso educativo hacia la inclusión y las necesidades educativas especiales. Este proyecto de investigación tiene como propósito de investigación analizar las actitudes mostradas por docentes de colegio privado y público de la ciudad de Cúcuta frente al proceso de integración e inclusión educativa de alumnos con necesidades educativas especiales, así como también indagar cuáles son las estrategias didácticas a las que recurre el profesor para atender las necesidades de formación académica de estos alumnos y qué condiciones institucionales en la escuela y en el aula contribuyen al desarrollo de procesos de inclusión educativa.

Hay que tener presente que en el sistema educativo Colombiano, hay que realizar cambios en el ámbito de lo conceptual, de lo metodológico y de lo organizacional para establecer pautas de intervención en las instituciones educativas de los diferentes sectores (privado- público), que fundamentalmente se dirijan a la creación de condiciones de trabajo que favorezcan la inclusión de personas con necesidades educativas especiales a la educación. Esta dificultad de este proceso, se caracteriza principalmente entre los actores involucrados más directamente, en el contexto de una institución incluyente y con base en el principio de una educación para la diversidad.

Tras investigaciones realizadas a nivel Internacional en España, y latinoamericano como en México, Ecuador, Venezuela, Chile y Costa Rica y Nacional en Colombia (soledad- Atlántico), sobre el tema de las actitudes de los maestros hacia la inclusión y las necesidades educativas específicas, cuyos resultados han concluido varios aspectos: a) la conveniencia de estudiar las actitudes hacia la discapacidad para trabajar con los programas de cambio (si fuese necesario) en función de las características de cada colectivo; b) el cambio de actitudes tendrá una importante influencia en la acción educativa de padres y maestros; c) las actitudes tienen una influencia directa en la calidad de vida de las personas con discapacidad (Doménech, et al, s.f).

Las investigaciones han señalado, que un factor determinante en el éxito de dichas políticas de inclusión ha sido la actitud que tienen los docentes frente a la misma, tal como lo revelan varios estudios y como lo expresó Fulvia Cedeño (2006:7) asesora del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en el III Congreso internacional de discapacidad *“si los docentes no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa es muy difícil, si no imposible, que aquella se logre”*.

Hay que tener presente que se vive un proceso muy complejo en el sistema educativo Colombiano, que implica cambios radicales en el ámbito de lo conceptual, de lo metodológico y de lo organizacional para establecer otras pautas de intervención en las instituciones educativas de los diferentes niveles, que fundamentalmente se dirigen a la creación de condiciones de trabajo que favorezcan la inclusión de personas con necesidades educativas especiales a la educación.

Los beneficiarios de este proyecto de investigación, son las instituciones educativas, los docentes, las propias poblaciones con Necesidades Educativas Especiales y las familias, permitiendo la comprensión de lo que representan principalmente para los docentes la atención a las necesidades educativas especiales en el contexto de una institución integradora e incluyente, con base al principio de una educación para la diversidad.

Es importante conocer las actitudes de los docentes hacia sus estudiantes, ya que juega un papel importante en el acto educativo; como dice Fulvia Cedeño

El término inclusión se resalta como una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad.” Y más adelante la actitud de los profesores incide en la de los estudiantes (Ministerio de Educación 2007, p.7).

Por tal motivo, el docente, su personalidad, sus actitudes juegan un papel de fundamental importancia en el acto de enseñar y más cuando se trata de prestar el servicio educativo a la

diversidad, cualquiera sea su manifestación (cognitiva, étnica, cultural, etc.). Por lo tanto, la inclusión de niños con ciertas dificultades o con Necesidades Educativas Especiales al aula de clase, es hoy una realidad, el cual los docentes deben prepararse para acogerlos y prepararlos para la vida, ya que dentro de su limitación está ayudarlos a integrarse a los demás miembros de la sociedad, especialmente a los de su misma edad cronológica y a recibir una educación acorde a sus características particulares, sin importar su condición social, económica, religiosa, etc.

También resulta importante conocer si existe disposición en los docentes que han trabajado y se han formado profesionalmente en educación regular, para trabajar con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales sobre todo, porque es el docente regular el que está implicado de manera directa con la integración educativa de los alumnos al aula, pues es el primero en tomar decisiones pedagógicas y en recurrir al trabajo con los profesionales de educación especial si lo cree convenientes, esto implica la necesidad de realizar cambios en su papel como docente y uno de estos cambios es su actitud, pues debe contar con una actitud favorable para lograr el éxito de la integración e inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales

Es por eso que esta investigación, tiene como propósito conocer las actitudes de los profesores de educación regular frente a la integración e inclusión educativa de alumnos que presentan necesidades educativas especiales, ya que la actitud que el personal docente muestre hacia estos educandos promoverá la aceptación o rechazo dentro del aula regular no solo por parte de sus compañeros sino de todo el sistema escolar en el que está inmerso el alumno con necesidades educativas especiales, el cual dependerá en gran medida de la actitud y motivación que tenga el docente para trabajar con esta población el que facilite o entorpezca la integración de estos niños.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general. Determinar las percepciones, actitudes y prácticas de los docentes frente a la integración e inclusión escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales

1.5.2 Objetivos específicos. Como se muestra a continuación.

Describir las características sociodemográficas, formación y experiencia de los docentes de las instituciones de educación pública y privada

Establecer las percepciones de los docentes frente a la inclusión escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Determinar las prácticas educativas a través de las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes frente a la inclusión escolar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Identificar las actitudes de los docentes frente a la integración escolar de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Estimar la relación existente entre las actitudes, percepciones y prácticas de los docentes con respecto a la integración e inclusión escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales y las variables sociodemográficas, formación y experiencia docente.

2. Marco Teórico

2.1 Antecedentes

2.1.1 Investigativos. Son los siguientes

Internacionales

En cuanto a este tema, se han realizado algunas investigaciones hacia actitudes de las personas con discapacidad desde hace más de medio siglo en las que se destacan los aportes de Strong (1931) y Barker (1948), Mussen y Barker en 1943 constituyen uno de los primeros intentos para estudiar en forma objetiva las actitudes hacia las personas con discapacidad usando una serie de escalas intentaron describir las creencias de personas normales hacia diversas características conductuales de personas con discapacidad, y medir la dirección favorable o desfavorable de las actitudes hacia ellas.

Al principio de la década del 60, se inició la evaluación de actitudes hacia otros tipos de discapacidad, en cuanto a la auditiva “sordera” y mental, sobre “las enfermedades mentales”, pero sólo hasta finales de esta década los investigadores comenzaron a analizar las actitudes hacia la discapacidad en términos más amplios. En el año 1960 Yuker, Blok y Campbell publicaron la escala “Attitude Toward Disabled Persons Scale (ATDP; escala de actitudes hacia las personas discapacitadas, unidimensional), constituyéndose en una escala muy utilizada, estudiada y contrastada, especialmente por Siller en 1967 al 1969, donde estaba en desacuerdo que la discapacidad debía concebirse desde una concepción unidimensional, por lo tanto construye una serie de instrumentos multidimensionales Disability Factor Scales (DFS), analizando la estructura

factorial de las escalas, dando como resultado siete factores en general que han sido aceptados por otros investigadores.

Ya a partir del año 1970 a partir del movimiento por la integración de los niños con necesidades especiales a la educación normal se inicia el desarrollo de escalas de evaluación de actitudes hacia la integración. Durante la década de 1980 aumenta el interés de los investigadores por estudiar la estructura factorial de las dos escalas más ampliamente utilizadas: La escala de actitudes hacia las personas discapacitadas (ATDP) de Yuker y la Disability Factor Scales DFS de Siller.

Estas investigaciones lograron abarcar a diversos representantes sociales tales como a los maestros, estudiantes, padres y familiares, como también, los profesionales de la enseñanza y los que no están relacionados con la enseñanza, con el fin de evaluar las actitudes entre ellos mismos, actitudes mantenidas por el público en general basado en los estereotipos y en el uso de diferentes etiquetas; considerando una serie de variables, tales como son las relaciones con el profesor, el entorno escolar y el niño.

El éxito de la integración no puede ser impuesto por una Ley. Para que la Integración escolar sea una realidad uno de los componentes más poderosos es la actitudinal. El modo en que el profesorado responde es fundamental para transformar la educación. Tener una actitud abierta hacia la diversidad es una de las claves para el nuevo milenio en el campo educativo. Son numerosas las investigaciones que han tratado el tema de las actitudes del profesorado hacia la integración del alumnado con deficiencias y el interés de este trabajo de investigación se centra en abordar este tema, que permita analizar y reflexionar sobre cuáles son las actitudes hacia la población con Necesidades Educativas Especiales dentro del aula regular

Las investigaciones realizadas a nivel internacional y latinoamericano que se encuentran relacionados con este estudio de investigación, son las siguientes:

Título Del Proyecto: las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula

País: España

Año: 2011

Autora: Esther Chiner Sanz

Estudio realizado en la Universidad de Alicante, como tesis doctoral, (Sanz, 2011), titulado “*la percepción y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumno con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativa inclusiva en el aula*”; el propósito de esta tesis doctoral fue examinar las percepciones del profesorado alicantino hacia la inclusión y la frecuencia con que utilizan determinadas estrategias educativas inclusivas, todo esto en función de un conjunto de variables como la formación, la disponibilidad de recursos y apoyos disponibles para la inclusión, la etapa educativa, la experiencia docente y el género. De igual manera se pretendía determinar si las actitudes del profesorado hacia la inclusión se relacionaban con frecuencia con que éstos implementaban estrategias y prácticas de carácter inclusivo. Los participantes de este estudio fue una muestra representativa de profesores en activo de educación infantil, primaria y secundaria de la Provincia de Alicante (total de 336), a los que se le administraron dos instrumento: 1- el cuestionario de Percepciones del profesorado acerca de

la inclusión (Cardona, Gómez- Canet y González Sánchez, 2000) y 2- la escala de adaptaciones de la enseñanza (Cardona, 2000).

Los resultados de este estudio se desprende que los profesores que muestran una actitud favorable hacia la inclusión son precisamente quienes utilizaban estrategias más inclusivas como: verificar los resultados de la evaluación, atraer la atención de los alumnos y motivarles) y quienes implementaban prácticas adaptativas con mayor frecuencia que el profesorado con una actitud menos favorable a la inclusión. Alrededor del 70% del profesorado con actitud positiva hacia la inclusión utilizaba siempre estrategias tales como atraer la atención de sus alumnos, motivarlos, consultar los resultados de la evaluación para programar y agrupar pequeños grupos, frente al 30% con una actitud desfavorable.

Esta investigación sirve de aporte a este estudio, y de igual manera establece como principales variables de interés las percepciones y actitudes del profesorado acerca de la inclusión y el uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Se va a utilizar el mismo cuestionario, pues resulta idóneo para analizar ambas variables dado que permite conocer, a través de una escala graduada (escala Likert), valoraciones bastantes exactas de las opiniones y conductas de los docentes. Esos dos cuestionarios son: el *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión*, adaptado de Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez (2000) y la *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza* (Cardona, 2000a).

Título del Proyecto: Análisis de la actitud docente a nivel primaria ante la integración educativa.

País: MEXICO

Año: 2009.

Autores: María Marile Soriano López.

La universidad pedagógica nacional, (Marile, 2009) realizó una investigación sobre “*análisis de la actitud docente a nivel primaria ante la integración educativa*”, La selección de los participantes se realizó a través de un muestreo no probabilístico por cuotas, participaron profesores que cumplieran con la característica de tener o no alumnos integrados en su salón de clases. Por lo tanto la muestra total de la investigación quedó conformada por 54 profesores de educación primaria. Los profesores que participaron en la investigación corresponden a las siguientes escuelas primarias: Escuela primaria Luis G. Urbina, Escuela primaria Sor Juana Ines de la Cruz, Escuela primaria Margarita Lecomte y Escuela primaria Dr. Gustavo Baz.

En esta investigación se emplearon dos instrumentos ya desarrollados y disponibles de Guarella, Marín, Peralta y Rojas (2000) ya que la intención esta investigación fue conocer las actitudes que los profesores de educación primaria de aula regular tiene hacia los alumnos con necesidades educativas especiales en el proceso de integración educativa, así como la relación que estas actitudes guardan con las variables: formación profesional, experiencia o no en integración educativa y el instrumento de estos autores es idóneo para medir lo que se busca.

El primero de ellos es un cuestionario mixto permitió obtener información acerca de las características socio profesionales de la población y de variables tales como la formación docente

en educación especial, experiencia en integración educativa y la disposición de trabajo en equipo. El cuestionario se denominó (DGCV) Cuestionario para obtener Datos Generales, Características de la muestra e información sobre las Variables (la formación profesional docente en educación especial, experiencia en integración educativa y la disposición de trabajo en equipo). El segundo instrumento fue una escala de actitudes hacia la integración educativa (ver anexo 2) nombrado -MAD- (cuestionario para Medir Actitudes Docentes)- elaborada por Guarella et al. (2000); con base en el escalamiento de rangos de Likert (Hernández et al., 1991 y Nadelsticher, 1983), cuyas opciones son: Totalmente de Acuerdo (TA); Acuerdo (A); Indiferente (I); Desacuerdo (D) y, Totalmente Desacuerdo (TD).

Con base a los resultados es posible decir que el 80% de los profesores que participaron en la investigación, no cuentan con elementos que les permita atender a niños con alguna necesidad educativa especial en un aula de educación regular debido a la falta de conocimientos en educación especial. Solo un 9% de los profesores participantes conto con alguna formación en educación especial, por lo tanto son muy pocos los profesores que podrían contar con los elementos necesarios para atender a niños con necesidades educativas especiales en un aula regular. El 52% de la muestra índico que no han tenido experiencia de trabajo con niños con necesidades educativas especiales y el 46% si ha tenido experiencia y solo el 19% omitió su respuesta.

En general se puede decir que la valoración que hicieron los profesores de educación regular a nivel primaria hacia los niños con necesidades educativas especiales fue positiva, los consideran seres sociales sin distinciones que pueden interactuar dentro de diferentes ámbitos llámese familia o escuela. Esto hace pensar que los docentes podrían estar adoptando una nueva

manera de percibir a los niños que presenten alguna necesidad educativa especial y abandonan una ideología discriminatoria hacia ellos.

Este estudio aporta a este trabajo, ya que se va utilizar la escala de Medición de Actitudes de los Docentes hacia la integración, cuyo objetivo es conocer las actitudes de los profesores hacia los alumnos con necesidades educativas especiales en el proceso de integración educativa, así como la relación que estas actitudes guardan con las variables: formación profesional, experiencia o no en integración educativa.

A diferencia del método de Likert, donde se trabajan cinco alternativas, esta escala de actitudes solo considera cuatro: Totalmente de Acuerdo (TA); Acuerdo (A); Desacuerdo (D) y, Totalmente Desacuerdo (TD). Así entonces Guarella et al. (2000), al igual que otros investigadores (Moore y Sutman, citados por Escudero, 1985), eliminaron la opción Indiferente (I) con el fin de omitir una tendencia nula en los resultados, obligando con ello a los docentes a tomar una posición definida al contestar la escala.

Por otra parte las afirmaciones en el instrumento están clasificadas en favorables y desfavorables en función de los cuatros fundamentos que sustenta la integración educativa (Capacce y Lego, 1987).

Título del Proyecto: “actitud del profesor ante la integración escolar y sus estrategias de aprendizaje en alumnos de primero a sexto grado de educación básica”

Pais: México

Año: 2011

Autores: Julia Bravo Vela

La Universidad Pedagógica Nacional, realizó un estudio sobre la “*actitud del profesor ante la integración escolar y sus estrategias de aprendizaje en alumnos de primero a sexto grado de educación básica*”. El tipo de estudio fue descriptivo, ya que se buscó especificar las propiedades más significativas de las personas, grupos comunidades o cualquier fenómeno que sea sometido a análisis. La selección de los sujetos de investigación se realizó mediante un muestreo de tipo no probabilístico intencional, el cual consiste en elegir los casos característicos. Para la elección de la muestra total se tomó en cuenta las siguientes características en los profesores: laboraran en una escuela primaria regular, que atiendan o hayan atendido a niños con N.E.E. La muestra estuvo conformada por 3 escuelas, en las cuales, en la primera escuela, había 18 profesores: 13 mujeres, 5 hombres; en la segunda escuela, 18 profesores: 16 mujeres, 2 hombres; en la tercer escuela laboraban 17 profesores en el turno Matutino: 13 mujeres, 4 hombres y en el turno Vespertino 8 mujeres y 3 hombres. Los instrumentos utilizados fueron: Cuestionario para obtener Datos Generales, Características de la muestra e información sobre las Variables (la formación profesional docente en educación especial, experiencia en integración educativa y la disposición de trabajo en equipo) (DGCV) y el cuestionario para Medir Actitudes Docentes (MAD), permitió identificar la tendencia de la actitud docentes ante la integración escolar de alumnos con NEE y

por último, la entrevista al docente permitió conocer si utilizan o no estrategias de aprendizaje para integrar a los niños con N.E.E al aula regular.

Los resultados obtenidos, se encontró que el 91 % (58) de los profesores, entiende por discapacidad: una condición personal que se presenta de forma transitoria o definitiva la cual puede ser subsanada mediante apoyos, adaptaciones y adecuaciones. Mientras que el 9% (6) considera: una persona que tiene pocas posibilidades de aprender y que requiere siempre de una atención educativa especializada pues sus problemas son consecuencia de sus condiciones individuales. El 70% (45) de los profesores entiende por N.E.E. aquella que puede presentar un alumno cuando tiene dificultades mayores que el resto de los compañeros para acceder al currículo, ya sea por causas externas o internas. Mientras que el 30% (19) refiere que son aquellas que trae consigo desordenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la interacción social y desordenes en uno de más de los procesos psicológicos básicos.

Al aporte realizado a esta investigación es de igual manera la aplicación del Cuestionario de Actitud Docente hacia la integración, en población docente que haya o no tenido alguna experiencia con alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en instituciones a nivel público y privado.

Título del Proyecto: actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa

País: Chile

Año: 2012

Autores: Susan Sanhueza Henríquez, Maribel Granada Azcárraga y Laura Bravo Cópola

Esta investigación realizada por la Facultad de Educación de la Universidad Católica del Maule en el área de conocimiento de inclusión educativa y formación del profesorado, titulado *“actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa”* (Susan Sanhueza Henríquez, 2012). Este estudio analizó las actitudes de profesores de Chile (N = 92) y Costa Rica (N = 126) hacia la educación inclusiva. Para ello, planteo como objetivos: identificar las medidas que favorecen la educación inclusiva en ambos colectivos de profesorado; conocer los recursos y apoyos con que cuenta el profesorado para favorecer la educación inclusiva; y valorar los principios de la educación inclusiva que subyacen a sus prácticas docentes. Se adoptó un enfoque cuantitativo a través de un diseño descriptivo de tipo encuesta.

Las variables fueron las percepciones y actitudes del profesorado hacia la Educación Inclusiva, entendidas estas como las opiniones que manifiestan profesores y profesoras hacia los principios, medidas y prácticas que sugiere la filosofía de la Educación Inclusiva. Estas variables se midieron con la “Escala de opinión hacia la educación inclusiva” (CARDONA, BRAVO, 2010). Esta escala se divide en dos partes. La primera contiene las variables demográficas: género, edad, especialidad, grado académico, niveles en los cuales imparte docencia y años de experiencia. La segunda parte está compuesta por 26 reactivos (proposiciones que expresan una

idea relativa a la educación inclusiva) a los cuales se respondía expresando el grado de acuerdo utilizando una escala tipo Likert (1=muy en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=de acuerdo y 4=muy de acuerdo). El instrumento fue diseñado con base en otros similares utilizados en estudios previos en la temática (Cornoldi et al., 1998; Cardona, 2006). La adaptación consistió en redactar afirmaciones que correspondieran a la definición operativa de lo que se denominó como percepciones y actitudes hacia la inclusión, seleccionar algunas de las afirmaciones contenidas en los instrumentos consultados de las investigaciones anteriormente citadas y adecuar su terminología y vocabulario a la realidad del contexto sociocultural costarricense y chileno. Posteriormente se sometió el documento al criterio de expertos como procedimiento para validar su contenido.

Los resultados indican en el caso del profesorado de Costa Rica, un alto porcentaje (55%) no esta de acuerdo con el beneficio académico que presenta la inclusión de alumnos con NEE. Sin embargo, un alto porcentaje de ellos (90%) manifiesta el beneficio social de la inclusión. En el caso de Chile, los profesores destacan no solo el ámbito social (93%), sino también el ámbito académico (72%). En un análisis diferenciado se pudo observar que son los profesores costarricenses quienes emplean principalmente adaptaciones curriculares no significativas (53% v/s 50%), mientras que los profesores chilenos realizan mayoritariamente adaptaciones curriculares significativas (42% v/s 50%). Uno de los aspectos más sensibles para el profesorado es la dotación de recursos para atender las necesidades educativas especiales. En general el profesorado no cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo su tarea educativa (44%), tiempo suficiente para enseñar a todos sus estudiantes (47%) y capacitación para atender adecuadamente a los alumnos con NEE en el aula regular (43%).

De igual manera pareciera ser que los profesores de Chile (43%) perciben en ellos mismos una mejor capacitación para generar prácticas pedagógicas más inclusivas, que los profesores de Costa Rica (36%). Los profesores de ambos países sienten que no cuentan con los apoyos necesarios para llevar a cabo prácticas inclusivas los profesores del contexto costarricense y chileno opinan que la ayuda del profesorado en general es muy baja (35%); sin embargo, en el caso de Chile la ayuda del profesor de grupo diferencial se encuentra más presente (42%). En ambos casos el profesorado siente que cuenta con el apoyo de la dirección de los centros y sus equipos de gestión (53%). Asimismo, coinciden en que los horarios no favorecen el trabajo colaborativo (38%). De interés es la respuesta del profesorado chileno hacia la educación inclusiva, ya que casi la mitad de los participantes (49%) considera que la inclusión presenta más ventajas que desventajas ante un porcentaje inferior (36%) de profesores costarricenses, que consideran que este tipo de educación presenta más ventajas que desventajas (49% v/s 36%). Los profesores participantes presentan una actitud positiva hacia la inclusión, incorporando diferentes medidas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado. Los recursos materiales y el tiempo continúan siendo percibidos por el profesorado como una limitante para el desarrollo de prácticas inclusivas.

En esta investigación permitió analizar las percepciones y actitudes del profesorado, utilizando la escala de opinión hacia la educación inclusiva, el cual permitió conocer en el profesorado de cada país (Chile y Costa Rica) si estaban a favor de una educación inclusiva.

En este caso, lo que se pretende con este estudio de igual manera, es conocer si los docentes tienen una actitud positiva para atender a la población con necesidades educativas especiales de acuerdo al contexto político y educativo que establece Colombia.

Título del Proyecto: Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de educación general básica hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula.

País: Ecuador

Año: 2013

Autores: Iliana Estefanía Solórzano Suárez

La Universidad Casa Grande, realizó un estudio titulado “*Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de Educación General Básica hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*”, realizado en el Distrito Educativo 9 de Guayaquil. Este estudio tuvo como propósito describir las percepciones y actitudes de los profesores de primero a séptimo año de Educación General Básica -de escuelas ordinarias fiscales y particulares de Guayaquil- hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula, en el período 2013-2014. Se realizó una investigación cuantitativa, transeccional, no experimental y de campo con una muestra de 181 profesores. Específicamente se usó el cuestionario de “Actitudes y Prácticas del Profesorado relativas a la Inclusión” elaborado por la Dra. Esther Chiner de la Universidad de Alicante, previa autorización para su utilización en el presente estudio. Este cuestionario ya ha sido validado y aplicado en su tesis de grado doctoral. El cuestionario fue adaptado en base al contexto ecuatoriano, principalmente en lo referente al lenguaje e incremento de algunas preguntas en la sección de datos sociodemográficos.

Los resultados obtenidos en cuanto al perfil de los profesores con actitud favorables. En cuanto a la edad predominan, según los valores señalados en la sección de análisis de datos, los adultos jóvenes (56%). El nivel más alto de formación obtenido es el de Licenciatura con el 51%. En cuanto a los años de experiencia el 85% tiene más de 16 años ejerciendo la docencia y el 48% afirma haber tenido en su aula de clases niños con NEE. Sin embargo el 77% de los profesores con actitudes favorables no han tenido experiencia en un aula de Educación Especial.

Mientras que los profesores con actitudes desfavorables se encuentran, según los valores señalados en la sección de análisis de datos, en la edad adulto medio con el 9.7%, el nivel de formación más alto es Licenciatura con el 7%. Y el 8.5% de los profesores afirma haber tenido en su aula de clases niños con NEE. Mientras que el 13% de los profesores con actitudes desfavorables hacia la inclusión no han tenido experiencia en un aula de Educación Especial.

Los resultados indicaron que el 85% de los profesores tienen una actitud favorable y el 15% una actitud desfavorable hacia la inclusión. Estas actitudes determinaron las estrategias que los profesores aplicaban en el aula por lo que si se consideraron como indicadores hacia la inclusión. Así mismo se encontró que las estrategias más utilizadas por los profesores son las de organización y manejo efectivo del aula. Según el perfil de los profesores con actitud favorables, en cuanto a la edad predominan, según los valores señalados en la sección de análisis de datos, los adultos jóvenes (56%). El nivel más alto de formación obtenido es el de Licenciatura con el 51%. En cuanto a los años de experiencia el 85% tiene más de 16 años ejerciendo la docencia y el 48% afirma haber tenido en su aula de clases niños con NEE. Sin embargo el 77% de los profesores con actitudes favorables no han tenido experiencia en un aula de Educación Especial.

Por lo tanto, estos resultados mostraron que las actitudes favorables o desfavorables de los encuestados hacia la inclusión influían en sus prácticas. Los profesores con actitudes favorables utilizaban con mayor frecuencia Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del aula, seguido de los profesores que utilizaban las Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes, Estrategias de Agrupamiento y Estrategias de Adaptación de las Actividades, que mostraban una actitud menos favorable.

Esta investigación utilizó el cuestionario de “Actitudes y Prácticas del Profesorado relativas a la Inclusión” elaborado por la Dra. Esther Chiner de la Universidad de Alicante. El mismo cuestionario se utilizó en este proyecto de investigación, con el mismo propósito de averiguar si los profesores tienen una actitud favorable o desfavorable hacia la inclusión, saber cuáles son las prácticas de los profesores en cuanto a adaptaciones de enseñanza en función a las necesidades de sus alumnos y las estrategias que emplean más frecuentemente y conocer cómo influyen las percepciones y actitudes de los profesores hacia la inclusión en el uso de prácticas inclusivas dentro del aula.

Otras Investigaciones

Haciendo un repaso somero de otros trabajos realizados sobre este tema de investigación, encontramos una propuesta (Alemany Arrebola & Villuendas Giménez, enero-abril, 2004) de la Universidad de Granada- Campus de Melilla (España- 2004), titulada “*Las actitudes del profesorado ante el reto de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales*”; este estudio se centró en abordar el tema de las actitudes, desde una perspectiva socioeducativa, utilizando una metodología que fuera un modelo sólido y que sirviera para desvelar la riqueza y diversidad de matices, significados e intenciones con que se manifiesta un docente hacia la

integración. Para ello, se trabajó con una metodología cualitativa, con el paradigma interpretativo, cuya finalidad principal era comprender cómo el profesorado experimenta, percibe e interpreta su realidad educativa, en este caso concreto en el Aula de Integración (Buendía y otros, 1999). Por esto, los objetivos de esta investigación era identificar las creencias del profesorado sobre el tema de la integración, conocer los sentimientos que despierta en los docentes esta nueva forma de entender la educación, analizar la actuación que lleva a cabo el docente en el aula cuando tiene que integrar, comparar las actitudes hacia la integración del profesorado de las distintas especialidades y analizar las ventajas e inconvenientes de la integración.

Para este estudio se seleccionó a 40 profesores de tres centros públicos y un grupo de docentes que pertenecen a un centro concertado de la ciudad de Melilla (España). El procedimiento utilizado para esta investigación fue una entrevista semi-estructurada. Esta se dividió en dos partes: en la primera parte se encontraban los datos de identificación de los docentes y se incluyeron preguntas de carácter descriptivo que perseguían recabar información sobre el entrevistado. La segunda parte fue la entrevista propiamente dicha, a la que se denominó “Actitudes del Profesorado hacia la Integración” (API-2) y que constaba de 40 ítems. De éstos, hay 36 en los que los entrevistados debían responder a favor o en contra del ítem y, en caso de no poder posicionarse, podían responder indeciso. Aunque lo que realmente el interés de este estudio fue la reflexión que suscita en el docente el ítem en cuestión, es decir, debería dar una explicación de la postura adoptada. Los cuatro últimos ítems fueron preguntas abiertas donde tenían que completar la frase así como explicar las razones de tal decisión.

A continuación se expone algunos de los resultados encontrados en esta investigación, el cual fue analizado por los componentes cognitivos, afectivo, de actividad y el social. Al analizar el

Componente Cognitivo se encontró que existen ideas negativas que manifiestan los maestros en relación con la Administración los cuales son: dudan de su interés por el tema, consideran que están poco convencidas sobre las consecuencias positivas para el alumnado de integración, se despreocupa del profesorado y de los problemas que tiene en el aula y consideran escasos los recursos que tiene para hacer frente al proyecto de integración. Las diferencias encontradas entre las especialidades, podemos decir que es Educación Especial la única especialidad que no manifiesta ninguna idea en contra de la integración, sólo ideas a favor. Las especialidades que expresan opiniones más positivas que negativas son: Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. Siendo las especialidades que aportan más ideas en contra las de Lengua Extranjera y Educación Infantil; situándose en un punto intermedio la especialidad de Educación Primaria y Musical.

Dentro del **Componente Afectivo**, se analizó los sentimientos positivos y negativos que despierta la integración en el profesorado, se encontró semejanzas y diferencias entre las distintas especialidades. Entre las semejanzas, todas las especialidades encuentran que la integración provoca sentimientos positivos en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) porque los niños se sienten felices y potencia su autoestima, manifiestan que la integración desarrolla sentimientos positivos en el alumnado sin deficiencia, se crean lazos de amistad y un sentimiento de protección hacia los niños con N.E.E, todos los especialistas expresan que la integración provoca sentimientos negativos, pero es en esta idea donde aparecen diferencias por especialidades. En relación con los sentimientos negativos que el profesorado vivencia se observan diferencias por especialidades. Así, se puede decir que las especialidades que vivencian más sentimientos negativos y ninguno positivo son las de Lengua Extranjera y las de Educación Infantil; en el punto intermedio del continuo están los especialistas de Educación Física y

Educación Primaria que expresan sentimientos positivos y negativos; y por último, las especialidades de Educación Especial, Audición Lenguaje, Pedagogía Terapéutica y Educación Musical sólo vivencian sentimientos positivos ante la integración de alumnado con N.E.E. Además, cuando enumeran los sentimientos negativos que les despierta el aula de integración destacan: ansiedad, nerviosismo, pena y miedo.

En relación con el **Componente de Actividad**, se encontró que las actitudes del profesorado de las distintas especialidades coinciden en que son necesarios ciertos requisitos del docente para integrar. Estos son: recursos humanos, la ayuda tanto del profesor de apoyo como de los equipos de orientación; además, necesitan trabajar conjuntamente con el profesorado-tutor, respecto a las cualidades del docente, en todas las especialidades mencionan paciencia, pero algunos matizan paciencia para todo el alumnado. Por otro lado, todos los docentes consideran que hay que realizar cambios: en la forma de trabajo, en los objetivos, en los procedimientos y en las actividades que deben estar adaptadas a las necesidades del alumnado. Pero, aunque los cambios son necesarios, todos coinciden que estos no se pueden realizar, siendo las razones: la falta de tiempo, de recursos, de preparación y de apoyos.

En el **Componente Social**, respecto a las ventajas de la integración, las semejanzas que existen entre las especialidades en las cuales todos los docentes de las distintas especialidades coinciden en que las grandes ventajas del aula de integración son que por un lado se adquieren y desarrollan actitudes positivas y valores, entre los que destacan: respeto por las diferencias, solidaridad en el grupo-clase, tolerancia hacia los demás, cooperación y aceptación del otro. Por otro lado, se desarrollan conductas adecuadas en el aula de integración; entre éstas destacan: las conductas de ayuda, de protección hacia el que lo necesita, de compañerismo, conductas

prosociales. Y, por último, se observa una sensibilización especial en el alumnado sin N.E.E. hacia el que tiene deficiencias que sería difícil desarrollar si éstos están en un aula sustitutoria.

Respecto a la problemática en estudio se encontró otro proyecto de investigación realizado en la provincia de Castellón, la Universitat Jaume (Doménech, No refiere), titulado “*Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad*”, fue realizado con una muestra de un total de 77 maestros y profesores de dos centros educativos públicos, uno de infantil y primaria y otro de secundaria, y uno privado; el cual se realizó un análisis descriptivo y comparativo mediante la obtención de datos cuantitativos por medio de un cuestionario. El objetivo de esta investigación fue conocer las actitudes de esta población, en los diferentes ámbitos, con el fin de establecer una propuesta de mejora o programas de cambio, como una respuesta educativa y social de los alumnos con necesidades educativas especiales. Los resultados obtenidos fue que las actitudes hacia la integración de los profesores parecen no cambiar ya sean maestros de centros públicos o privados, de infantil o primaria o si tienen o no contacto. Únicamente se apreció una actitud más negativa en los maestros de educación secundaria en todos los aspectos que refleja la investigación: responsabilidad, rendimiento, formación, clima del aula, relaciones sociales, desarrollo emocional y creencias.

No obstante, en el análisis general de este estudio de investigación, se observaron algunas actitudes por parte de los profesores que no resultaban beneficiosas para conseguir la plena integración de alumnado con necesidades educativas especiales. En muchas ocasiones se encontró que la falta de actitudes positivas se debía a una carencia de formación sobre alumnado, sobre discapacidad y sobre integración en general.

Es por ello que se propuso la realización y puesta en marcha de una serie de medidas que fomenten la mejora de estas actitudes. También se propuso desarrollar campañas de sensibilización y respeto para la mejora social de actitudes.

La Universidad de Oviedo, (Marina Álvarez, 2005), realizó una investigación cuyo título era “*actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas*”, el objetivo de este trabajo es analizar los resultados obtenidos en una Investigación en la que se utilizó un cuestionario compuesto por 110 ítems, en una escala tipo Likert, con el fin de conocer las actitudes de los maestros de Primaria ante la integración y las necesidades educativas específicas. La muestra estuvo compuesta por 389 maestros de Educación Primaria del Principado de Asturias, pertenecientes a 35 centros diferentes (71% de centros públicos y 29% de centros concertados) de 19 localidades diferentes. Estos centros tienen una ubicación urbana (75%), semiurbana (23%) o rural (2%). Todos ellos imparten cursos desde primero hasta sexto de Primaria en porcentajes similares. El instrumento utilizado estuvo compuesto por 100 ítems tipo Likert de 1 a 10, con las siguientes excepciones: los ítems 46-52 y 94 son de elección múltiple de cuatro alternativas de respuesta y los ítems 95- 98 son dicotómicos. Además incluye 10 ítems de identificación. Se estructuró en bloques según los datos que trata de recoger. Se abordaron aspectos relacionados con la integración, la percepción general que tienen los maestros sobre la integración de los diferentes tipos de alumnos con necesidades educativas específicas; la participación esperada de los diferentes grupos de alumnos (*necesidades educativas especiales, inmigrantes, minorías étnicas y superdotados*).

Los resultados obtenidos de esta investigación, se encuentran que los maestros presentaban ciertos sentimientos de compasión hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, y que, además, éstos dificultaban el funcionamiento de la clase. Ambas afirmaciones respondían a

la idea que impregnaba este trabajo: la integración no está funcionando como debería, tanto a nivel social como a nivel escolar. Si así fuera no se obligaría a admitir que estos alumnos dificultan el funcionamiento de la clase y que aún hoy existen sentimientos de compasión. La solución a este problema debería abordarse desde distintas perspectivas: en primer lugar, urge un cambio de actitudes que se ha iniciado pero que aún no ha culminado. Para que esto ocurra se deben hacer propuestas desde los grupos de trabajo que la Administración deberá potenciar y hacer viables. En segundo lugar, hay que dotar a las escuelas de recursos, materiales personales y temporales, que faciliten el cambio de actitudes y la dinámica de trabajo. Por último, es imprescindible que se abra un canal de información que facilite todo lo anterior.

Es de destacar que más de un 20% de los maestros desconocían lo que realmente significa que un alumno presentará necesidades educativas especiales y, sin embargo, se encontraban escolarizados en sus aulas. Esto confirma la idea con respecto a la falta de información y, probablemente, de formación. Es importante recalcar el hecho de que sí estaban dispuestos a trabajar con estos alumnos. Es decir, existe disposición pero falta preparación y apoyo.

Una investigación realizada por la Universidad de Jaén (Ruiz, 2006), sobre el “Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la formación¹”. Esta investigación fue de carácter cuantitativo, que se llevó a cabo en la provincia de Jaén durante los años 2001-2004 con la finalidad de indagar, conocer y estudiar las concepciones y percepciones, que tienen y demandan los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén sobre el proceso de atención a la diversidad. La población de estudio, fue de 3.415 profesores de la provincia de Jaén, población total de profesores que imparten clase en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Así, durante los meses de abril y junio de 2003 la muestra aceptante fue 410 sujetos (aunque al final

sólo se pudo trabajar con una muestra productora de datos de 407 profesores). En este estudio se creó un cuestionario, desde cuatro dimensiones (Actitud hacia la atención a la diversidad, Conocimientos sobre la educación especial procesos de atención a la diversidad, la integración y la atención a la diversidad en el centro y en el aula y Necesidades formativas del profesor en procesos de atención a la diversidad), teniendo en cuenta los datos sociodemográficos para la recolección de la información de este estudio. Este cuestionario se sometió a “juicio de expertos” y a una “prueba piloto”. Los resultados obtenidos en este estudio arrojó que los profesores que provienen del plan del 92, el 91.7 % está plenamente de acuerdo en que la atención a la diversidad es algo relevante en su labor docente, frente a los del propio cuerpo de Secundaria

De los profesores que estuvieron plenamente de acuerdo en afirmar que el hecho de trabajar con niños con necesidades educativas especiales es algo añadido más a la labor del docente, el 71.2 % pertenecen al cuerpo de Secundaria.

Es relevante saber que la mayoría de los profesores que proceden de la diplomatura de maestro del Plan del 92 han tenido que modificar la selección y secuenciación de objetivos y contenidos por el hecho de tener alumnos con necesidades educativas especiales, así lo manifestó el 83.3 %; en cambio el 100 % de éstos, manifestaron que los criterios de evaluación deberían establecerse. En el tema de los recursos, si fueron suficientes y adecuados para trabajar con niños con necesidades educativas especiales, considerando que la mayoría de los profesores se decantaron por considerar que no, aunque de nuevo prevaleció la opinión ésta, el 77.6 % son pertenecientes al cuerpo de Secundaria, al igual fueron los que menos utilizaban dinámicas de grupo. En el tema de los recursos, si fueron suficientes y adecuados para trabajar con niños con necesidades educativas especiales, el 77.6 % son pertenecientes al cuerpo de Secundaria, al igual

fueron los que menos utilizan dinámicas de grupo con los alumnos en su quehacer diario (86.7 %).

La Universidad de Alicante (Leandro Navas Martínez y Ana Isabel Castillo Martínez, 2007), realizó una investigación sobre las “Actitudes del profesorado de conservatorio sobre la integración educativa: un análisis exploratorio”. Los objetivos de este estudio fue conocer las actitudes del profesorado de Conservatorio ante los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y ante la integración, así como establecer posibles parámetros que fundamenten tales actitudes. Participaron 42 docentes de grado elemental, medio y superior de los Conservatorios de la provincia de Alicante (Torrevieja, Alicante y Pilar de la Horadada) y del Conservatorio de Almería, con edades comprendidas entre los 25 y los 51 años y una edad media de 34,71 ($\sigma = 7,24$). El muestreo es incidental. El 69% son hombres y el resto mujeres. En cuanto al nivel docente, el 16,7% ejerce en grado elemental, el 69% en grado medio y el 14,3% restante en grado superior. Se empleó un cuestionario más amplio elaborado en otra investigación sobre un tema similar (Mula et al., 2002) que van destinadas a valorar las actitudes de los docentes ante la integración y ante los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Las escalas fueron de cinco puntos y varían desde “Muy en Desacuerdo” (“MD”) hasta “Totalmente de Acuerdo” (“TA”).

En resumen, los resultados obtenidos, se consideró que hay que intentar cambiar esa polarización que fue detectado en las actitudes de los profesores del Conservatorio sobre la integración y los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Urge variar las actitudes poco favorables e incrementar las actitudes positivas y, de cara a investigaciones futuras, procede ampliar la muestra y realizar análisis confirmatorios. Cambiar las actitudes de los docentes es un reto y, a la vez, una vía de trabajo que queda abierta.

La Universidad de Almería. (Palomino, Enero-Abril 2011) Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Almería, España, titulado “La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas actitudes del personal docente e investigador”, cuyo propósito fue estudiar las ideas y actitudes que sobre capacidades, formación y desarrollo profesional tienen los profesores de la Universidad de Almería hacia el colectivo de estudiantes con necesidades especiales asociadas a una discapacidad. El diseño de estudio fue de tipo descriptivo y de modalidad selectiva que utilizó el método de encuesta. Para su realización se situó en el paradigma naturalista debido a la necesidad de hacer un análisis desde la realidad que genera el objeto de estudio, sin manipulación ni alteración de las distintas circunstancias, materiales y personales, y en la que se desarrolla la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad en la Universidad de Almería, así como la percepción que los diferentes ámbitos tienen sobre éstos. No obstante, se utilizó el cuestionario como instrumento de recogida de información, puesto que pretendió abarcar la población universitaria en sus cuatro ámbitos o conglomerados, es decir, personal docente e investigador, personal de administración y servicios, estudiantes en general y estudiantes con discapacidad, por lo que el cuestionario resultó el instrumento más adecuado.

Según los resultados obtenidos, se apreció una actitud integradora, a cuando se afirmó, estar a favor de fomentar actitudes favorables hacia la integración de estudiantes con discapacidad, hecho constatado por el 97,6%. De igual modo sucede cuando manifestaron casi en su totalidad estar de acuerdo con que los estudiantes con discapacidad tengan las mismas oportunidades y posibilidades de promoción que sus compañeros y compañeras. En este caso se apeló al principio de igualdad de oportunidades para todos, sin excesos ni defectos en cuanto a la norma de aplicación. Esta consideración se pone de manifiesto la titulación alcanzada por los estudiantes

con discapacidad debe ser garante del conjunto de competencias propias para su ejercicio profesional. En esta misma línea se mantiene la idea del carácter profesionalizador de la institución universitaria y de la igualdad de oportunidades. De igual manera, se manifestó que los objetivos y los contenidos deben ser los mismos para todos los estudiantes.

Por otra parte, el profesorado reclama información anticipada de los estudiantes con discapacidad que van a cursar sus asignaturas. Asimismo, se debe mencionar que el 76,7% de los profesores y profesoras desconocen las experiencias de integración de los estudiantes con discapacidad que se vienen desarrollando en la universidad, así como el hecho de que el 54,5% piensa que la universidad no dispone de los medios para solventar cualquier tipo de adaptación en los elementos de acceso al currículum de estos estudiantes.

Otro dato importante de este estudio fue que el profesorado no cuenta con suficientes recursos didácticos y organizativos para lograr una buena integración de los estudiantes con discapacidad en la universidad; así lo piensan el 74,2 %. Por otro lado, se debe tener más flexibilidad con estos estudiantes a la hora de exigirles la adquisición de las competencias propias de las titulaciones. Podemos observar que al existir una alta dispersión, la variabilidad en cuanto al grado de acuerdo es alta, aunque el factor desacuerdo adquiere un peso significativo.

También encontramos el artículo realizado por el Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya- Centro de Barcelona, es una revisión bibliográfica titulada *“Las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa: revisión”*; (Francisco Javier Hernández Vázquez, 2011) trata sobre la relación entre el profesor, la actitud y el alumnado con necesidades educativas especiales. Esta revisión bibliográfica trato de identificar las variables planteadas en las diferentes investigaciones, en cuanto al profesor de Educación Física, en cuanto

a la edad, género, experiencia, preparación y percepción de competencia, documentando como resultado de esta revisión, planteo que de todos los posibles indicadores, la preparación académica, la experiencia, la percepción de competencia, las experiencias previas en la enseñanza con el alumnado con necesidades educativas especiales y la edad son factores muy importantes para determinar las actitudes del profesorado hacia este tipo de alumnado. En consecuencia, este estudio sugiere la necesidad de facilitar estos factores en la aplicación de la Educación Física Adaptada e Inclusiva, para que la tendencia de las actitudes del profesorado sea más adecuada para el alumnado con necesidades educativas especiales, Meegan y MacPhail (2006), Avramidis y Kalyva (2007).

La Universidad de Burgos, desarrollo una investigación titulada “Los docentes de la universidad de burgos y su actitud hacia las personas con Discapacidad”, (M^a Ángeles Martínez Martín, 2011), en el presente trabajo propuso como objetivo conocer las actitudes del profesorado de la Universidad de Burgos hacia las personas con discapacidad, utilizando para ello la “Escala de Actitudes hacia las personas con Discapacidad. Forma G” de Verdugo, Arias y Jenaro (1994), se trata de una escala multidimensional, tipo Likert de 37 ítems, con seis alternativas de respuesta (muy de acuerdo, bastante de acuerdo, algo de acuerdo, algo en desacuerdo, bastante en desacuerdo, muy en desacuerdo). La muestra estuvo constituida por 298 docentes, 194 profesores (65.1%) y 104 profesoras (34.9%). El 40.1% de los encuestados se sitúa en la franja de edad de 41- 50 años, el 32.3% en la de 31 – 40 años, el 22.9% es mayor de 51 años y el 4.7% restante corresponde a los docentes más noveles, menores de 30 años.

Los resultados obtenidos, mostraron que los docentes de la Universidad de Burgos presentaban una actitud positiva hacia las personas con discapacidad, reflejando una puntuación media de 5.18, próxima a la puntuación máxima de 6. El factor de Implicación Personal destacó

sobre los demás, lo cual nos indicó que el profesorado además de mostrar sensibilización hacia la discapacidad, presento una predisposición de aceptación y colaboración con las personas con discapacidad. Por el contrario, los factores que reciben menor puntuación son el de Asunción de Roles, relacionado con las suposiciones que los docentes realizaban acerca de la concepción que las personas con discapacidad tienen de sí mismas y el de Calificación genérica, referido a las atribuciones globales y calificaciones genéricas acerca de rasgos presuntamente definatorios de la personalidad o conducta de las personas con discapacidad. Los datos presentados permitieron observar, por tanto, que si bien los docentes mostraban opiniones que implican la aceptación e integración social de las personas con discapacidad así como la igualdad de derechos, siguen mostrando actitudes prejuiciosas respecto a ciertas características vinculadas a su personalidad y cierto desconocimiento en aquellas cuestiones referidas a los sentimientos de satisfacción y valía que la persona con discapacidad manifiesta hacia ella misma.

Por otra parte encontramos que la universidad de Alicante, realizó un estudio titulado *“discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?,* (Martínez, 2012). El primer objetivo de este estudio fue analizar si el alumnado con discapacidad en el aula puede generar inquietud en los docentes, y en segundo lugar analizar la percepción que tienen sobre su preparación para ejercer su docencia. Finalmente, se examinó si el profesorado percibe una actitud favorable del resto de alumnos hacia sus compañeros con esta problemática. Estos objetivos se analizaron en función del género, edad y ciclo formativo que imparte el profesorado. En este trabajo participaron 116 docentes de diferentes etapas formativas que provienen de diversos centros de educación públicos de Alicante, de primaria, otros de secundaria y el tercero, de la universidad. Los resultados indicaron que la presencia de alumnos con discapacidad en las aulas genera algo de inquietud

según la experiencia, el género y el ciclo formativo. Estas variables afectan a la percepción sobre su preparación para impartir su docencia. Por último presentan que los docentes perciben unas actitudes favorables por parte del alumnado hacia los alumnos con discapacidad.

De acuerdo a lo expuesto en el anterior estudio, estos datos sugirieron la necesidad de profundizar en este tema con objeto de promover programas formativos hacia el profesorado para resolver los conflictos que le puedan surgir en su labor como docentes.

Así mismo un estudio realizado por un grupo de investigadores de la Universidad de Granada, sobre las “*Actitudes de los profesionales de La Educación hacia la Educación Física Inclusiva: Una Revisión Bibliográfica*”, (Pappous, 2013), el cual fue una revisión sobre la literatura referente a la educación inclusiva, en concreto sobre las actitudes de los investigadores, abarco todos los ámbitos de la educación, haciendo especial hincapié en la educación física. Esta revisión bibliográfica ha contribuido, por tanto, a realizar un análisis crítico de la bibliografía con el fin de conocer en profundidad la situación de la inclusión educativa en la educación física y a tener en cuenta las opiniones y percepciones de los profesionales de este ámbito de la educación; dicha revisión destacó aspectos importantes de esta problemática como que las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa varían en función de la experiencia y cualificación o capacitación de estos profesionales, del tipo de discapacidad presente en el aula, del nivel de apoyo recibido, o de las modalidades de enseñanza empleadas en el aula, es por esto que estas variables fueron analizadas a la luz del fenómeno de interés en el presente estudio. Finalmente deja de manifiesto que la inclusión educativa plena sigue siendo a día de hoy un gran reto para el sistema educativo y la realidad escolar.

En cuanto a otro estudio de actitudes de los docentes, la Universidad da Coruña. Facultad de Ciencias da Educación y la Asociación AGADI (Asociación Galega de Atención á Diversidad e Integración) de Coruña, Galicia, España, realizó una investigación titulada “*actitudes del profesorado hacia los alumnos con discapacidad*” (Mary Luz Fernández Álvarez, año no refiere), el cual plantearon como objetivos identificar las variables y factores que inciden en la actitud del profesorado ante los alumnos con discapacidad, y desarrollar pautas de intervención que inviten al cambio a aquellos profesores que tienen una actitud negativa ante los alumnos con discapacidad. La población de esta investigación hace referencia a profesores de la etapa de educación primaria de centros educativos tanto públicos como privados, para una muestra de un total de 50 profesores de la comunidad gallega. Como resultados relevantes de esta investigación, se tiene en **primer lugar**, que los docentes presentaban una mejor percepción de los alumnos con discapacidad física que psíquica y que esta percepción es más negativa en los profesores que tienen más de 50 años. De igual manera, la percepción de los alumnos con discapacidad también varía en función del sexo del docente; así, los hombres tienen una actitud más favorable que las mujeres. Y que, en líneas generales, la percepción que se tiene de las personas con discapacidad mejora si se tiene contacto con ellas y más si éste es de forma habitual o permanente y por razones familiares. En **segundo lugar**, desde el punto de vista psicológico, el sistema educativo en general, y los profesores en particular, ponen de manifiesto a través de las actitudes que las personas con discapacidad funcionan en muchos casos como niños. En **tercer lugar**, según los datos de esta investigación los profesores escogen el tipo de actividad en función de la percepción que tienen de los alumnos con discapacidad de forma que consideran que *las personas con discapacidad con frecuencia son menos inteligentes que las demás personas*, le van a encomendar *trabajos sencillos y repetitivos, con instrucciones simples...* y por lo tanto, no va a poner en marcha los apoyos, recursos y estrategias necesarios para el desarrollo integral del

alumno con discapacidad. En **cuarto lugar**, los profesores manifiestan que el “problema” de los alumnos con discapacidad, ellos poco pueden hacer por ayudar a superar las dificultades de aprendizaje, razón por la cual éste, pasaría a ser responsabilidad del experto: profesor de pedagogía terapéutica, logopeda, profesor de audición y lenguaje... Al no ser su responsabilidad, el profesor de aula, no se preocupa por buscar qué tipo de atención se le podría dar a los alumnos con dificultades en el aula regular junto al resto de sus compañeros; o piensa que esos alumnos tienen unos problemas tan específicos, que requieren una enseñanza completamente diferente a la de sus compañeros. En **quinto lugar**, los datos obtenidos proyectan una posición basada en los servicios donde la persona con discapacidad se limita a ser un elemento pasivo y sin identidad; en definitiva los datos reflejan una cultura escolar que no se preocupa por desarrollar modalidades de trabajo. En **sexto lugar**, se aprecia la “aceptación” de los alumnos con discapacidad, por parte de los profesores, a pesar de la ausencia de sensibilidad social hacia ellos. De hecho, están dispuestos a interactuar con personas con discapacidad, incluso fuera de su entorno laboral, en distintas situaciones cotidianas, pero, en cambio, están menos dispuestos a reconocer los derechos que tienen estas personas, como todas las personas por vivir en una sociedad común.

Por último, los datos apuntan a que la Ley no garantiza el éxito de la inclusión de las personas con discapacidad dentro del aula, esta depende más de un componente actitudinal, de cómo los profesores respondan ante esa situación, de cómo piensen acerca de los alumnos con discapacidad. Tener una actitud abierta hacia la diversidad es una de las claves para el cambio educativo.

La facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universitat Jaume, (Ferrer, 2012), realizo un trabajo sobre las “*Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación*”, el cual se

realizó una exploración sobre las actitudes de padres, madres y profesionales de la educación hacia la inclusión de alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en aulas ordinarias. El objetivo fue analizar si hay diferencias en sus actitudes y si éstas están influidas por variables como estudios realizados, género, profesión, conocimiento de las dificultades, etc. La muestra de este estudio, estuvo conformada por un total de 81 sujetos, de los cuales 33 son profesores/as, 26 madres de alumnos/as y 22 padres de alumnos/as. Todos ellos, son profesores/as o padres/madres de alumnos/as cuyas edades están comprendidas entre los 6 y los 18 años. Este rango de edad comprende los 6-12 de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), más los dos años de margen que el sistema educativo permite alargar la escolarización para poder obtener el título de la ESO. Se suministraron varios cuestionarios, entre los cuales; a los profesores/as se le aplicó uno respecto a la opinión sobre la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) adaptado de Larrivé y Cook (1979) por Marina Álvarez, Pilar Castro, María Ángeles Campo-Mon y Eva Álvarez-Martino (2005) en su trabajo *Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas*. Este cuestionario se compone de 30 ítems que recogen afirmaciones a las que se ha de contestar en base a una escala Likert de 1 a 5 según su grado de acuerdo o desacuerdo. Los ítems miden actitudes frente a la inclusión de niños/as con NEE en aulas ordinarias. El segundo cuestionario que se les suministro a los profesores consta de una matriz, donde se presentan ocho ítems que versan sobre la formación/conocimientos que se tiene sobre distintas NEE y el grado de recursos/apoyos que ellos creen que necesitan los alumnos con alguna necesidad en concreto. Estas ocho cuestiones se realizaban para cada una de las siguientes necesidades educativas: Dificultades de Aprendizaje/Lectura, Dificultades de Aprendizaje/Matemáticas, Superdotados, Retraso Mental, Dificultad Visual, Dificultad Auditiva, Dificultad Motórica, Dificultad en Lenguaje, Trastorno Espectro Autista, Trastorno Déficit Atencional y Problemas de Conducta. Respecto a los padres, se les administró el cuestionario

acerca de la opinión sobre la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (adaptado de Larrivé y Cook, 1979- el mismo que se les pasó a los profesores). En el cuestionario para los padres se modificaron varios términos técnicos para facilitar su comprensión lingüística y que fuera un cuestionario accesible para todos ellos que no se dedican al ámbito de la educación. En todo caso las modificaciones fueron mínimas e insignificativas.

De entre las conclusiones e interpretación de los resultados de las encuestas de los profesores y las profesoras, se pudo observar a modo general que la NEE de la cual los profesores están menos informados es el autismo. Frente a esta necesidad destacan las dificultades en lectura, que son las dificultades de aprendizaje de las que se considera tener más información o se cree que se conocen más a fondo.

Clasificando los centros en privados, concertados y públicos, se observó que los centros privados son los que menos información tienen sobre las NEE, teniendo éstos más conocimiento sobre las dificultades motoras frente al autismo. Los colegios públicos y concertados se mantienen más o menos a la par, aunque en los públicos tienen más información sobre dificultades en la lectura, frente al autismo y las dificultades visuales y en los concertados tienen más información sobre el TDAH frente a al autismo.

Finalmente, podemos destacar que el autismo es la NEE que se considera más desconocida y más lejana a ser tratada de una manera óptima e inclusiva en los centros ordinarios. Por otro lado, el mayor porcentaje de actitud positiva se encuentra hacia la dificultad en el aprendizaje matemático como un problemática superable en un aula ordinaria por parte del profesorado. Asimismo, el autismo esté todavía tan lejano de ser tratado adecuadamente, ya que es necesario, en la formación de un docente, recibir información suficiente para saber trabajar con esta

dificultad, sobre todo por la importancia en el ámbito comunicativo que afecta al propio individuo y a su contexto y porque cada vez más las leyes educativas, por lo general, exigen un mayor grado de inclusión en las aulas.

La universidad de Valencia, (Raul Tarraga Minguéz, 2013), desarrollo una investigación sobre las “*actitudes de los estudiantes del grado de magisterio y del master de educación especial hacia la inclusión educativa*”. El objetivo de este trabajo fue analizar la actitud hacia la inclusión educativa de los futuros docentes. Doscientos setenta y cuatro estudiantes del Grado de Magisterio de Infantil y Primaria y del Master de educación Especial de la Universitat de Valencia cumplimentaron una adaptación de la escala ORI (Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale). Se analizó la fiabilidad y estructura factorial del cuestionario. Se comparó la puntuación en la escala entre los estudiantes de grado y de master; entre los estudiantes de Grado de Magisterio de Educación Infantil Y el de Educación Primaria; y entre los estudiantes de grado antes y después de cursar la asignatura necesidades Educativas Especiales. Todos los estudiantes mostraron una Actitud favorable hacia la inclusión educativa. La actitud fue mejor en los estudiantes de la titulación de educación Infantil que en los de Primaria. Existió una mejora significativa en la actitud de los estudiantes de Grado tras cursar la materia “Necesidades Educativas Especiales”. La actitud fue significativamente más favorable en los alumnos de Master que en los alumnos de Grado. Los veinticinco ítems originales de la escala ORI se redujeron a veintitrés en nuestra adaptación, y los Cuatro factores iniciales se incrementaron a cinco.

Las universidades de Salamanca, de Extremadura, de Bucarest, (Cristina Jenaro, 2014), realizaron un estudio sobre las “*Necesidades educativas e inclusión escolar: el peso de las actitudes*”, en el cual los resultados obtenidos tras evaluar las actitudes hacia la inclusión de

alumnos con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias. En este estudio preliminar la muestra estuvo compuesta por 91 participantes, todos ellos estudiantes del grado de Maestro, de los cuales un 22% son hombres y un 78% son mujeres, de edades comprendidas entre los 22 y los 45 años ($M=28,13$; $Dt=6,4$). Se aplicó el Cuestionario de Opiniones hacia la Integración, que está formado por 30 items con un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos y puntuaciones más altas denotan actitudes más favorables. Los resultados indicaron que las mujeres y quienes tienen contacto con el referente actitudinal consideran que el profesorado está mejor preparado para hacer frente a los retos de la inclusión. Sin embargo, no parece existir una relación lineal entre frecuencia de contacto y actitudes hacia la integración, por lo que es necesario profundizar en el tipo de contacto y en los tipos de necesidades educativas con los que se está familiarizado, para poder determinar el peso de estos factores en la conformación de unas actitudes más o menos favorables. Los presentes hallazgos así como la continuación del presente estudio nos permitirán establecer pautas para la intervención con maestros en formación, quienes serán elementos clave de la promoción de la inclusión en las aulas del futuro.

En el mismo año, se realizó un estudio sobre las *“Percepción que tienen los maestros/as de Educación Infantil sobre la integración e inclusión de alumnos/as afectados de discapacidad”* realizado por la Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, (Gámez, 2014) El estudio tiene como objetivo indagar la incidencia y los valores en los maestros/as de Educación Infantil, para conocer el grado de conocimiento que poseen respecto a la Educación Especial, más concretamente, la percepción que tienen del proceso de integración y el de inclusión, y para ello se construyó un instrumento, tipo escala Likert, en función de los objetivos específicos. La muestra, fue seleccionada de forma no probabilística intencional, ya que se eligió 11 maestros que tienen alumnos/as con discapacidad y también los 15 que no tienen

alumnos/as con discapacidad. Esta investigación, fue de tipo descriptiva, cualitativa y cuantitativa.

Los resultados obtenidos, en comparación entre los maestros/as que no tienen alumnos/as con discapacidad dentro de su aula y los que sí tienen, arrojando:

Los dos grupos de maestros/as conocen la diferencia que existe entre el proceso de integración e inclusión dentro de las aulas; saben en qué consiste el proceso de integración en el aula; están de acuerdo en que al integrar a un niño con discapacidad, se favorece su desarrollo integral. Los maestros/as que no tienen alumnos/as con discapacidad, lo corroboran aún más; de igual manera están totalmente de acuerdo con que los niños/as con discapacidad realizan otras actividades adaptadas a sus capacidades y nivel educativo y están de acuerdo con que los niños/as con discapacidad se encuentran dentro del aula durante toda la jornada, sin necesidad de estar en el aula de apoyo.

Los maestros/as que no tienen alumnos con discapacidad dentro del aula, está en total desacuerdo con que estos niños/as pasen la mayor parte de la jornada laboral dentro del aula de apoyo educativo, mientras que los maestros/as que si tienen alumnos/as con discapacidad está totalmente de acuerdo.

Los maestros/as que no tienen alumnos/as con discapacidad afirman que estos niños/as realizan las mismas actividades que el resto de compañeros, mientras que los maestros/as que si tienen niños/as con discapacidad, afirman que todos no realizan las mismas actividades.

Antecedentes Latinoamericanos

La Universidad de Costa Rica (Calderón, 2007), se desarrolló una investigación titulada “*actitud docentes de la Universidad de Costa Rica hacia los (as) estudiantes con discapacidad de la Universidad*”, cuyo objetivo fue aplicar la prueba construida para medir actitud de los (as) docentes hacia los (as) estudiantes con discapacidad de la Universidad de Costa Rica. Como población se tomó a todos los docentes de la Universidad de Costa Rica, de la Sede Central Rodrigo Facio, no se incluyeron los datos de las Sedes Regionales. La muestra estuvo compuesta por docentes de las siguientes unidades de trabajo: Biología 3, Ciencias de la Comunicación Colectiva 2, Ciencias Sociales 1, Educación (no incluye Educación Especial) 1, Filosofía 4, Física 2, Formación Docente 4, Lenguas Modernas 3, Letras 1, Matemática 3, Microbiología 3, Química 4, para un total de 30 participantes.

Según los resultados obtenidos, la actitud de los docentes y las docentes de la Universidad de la muestra encuestada dio como resultado que está entre negativa y neutral, lo cual implica que el 75% de los encuestados tiene una opinión neutral y un 5% tiene una opinión negativa hacia los estudiantes con discapacidad que ingresan a la Universidad.

Revisando el contexto latinoamericano hallamos un estudio realizado en México en la Universidad Pedagógica Nacional, (Ana Flor Reyes Soriano, 2007), sobre “*Actitud del docente ante la integración de los niños con Síndrome de Down a las escuelas regulares a nivel primaria*”, el objetivo de estudio fue identificar la actitud del docente ante la integración de los alumnos con síndrome Down a nivel primaria en la escuela regular, mediante un estudio de variables que son: la edad, el sexo, realizando un análisis a partir de 4 fundamentos que forman parte de la integración: el sociológico, filosófico, pedagógico y el psicológico, ya que son

factores que favorece o perjudica el proceso de adaptación de los alumnos. Los resultados obtenidos en esta investigación mostraron que los docentes reportan una actitud moderadamente positiva para favorecer el proceso de integración, es necesario trabajar con los docentes para sensibilizarlos ante ese proceso. De igual manera, se concluye que el niño con Síndrome de Down a pesar de sus necesidades educativas especiales que posee, es capaz de acceder a los conocimientos básicos que establece el currículo apoyado por el docente, siempre y cuando los profesores se muestren dispuestos a favorecer el proceso de integración educativa.

Otro trabajo realizado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNA), (Andrés Mares Miramontes, Julio - Septiembre 2009) , titulado “*Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales*”, el propósito general de este trabajo es dar cuenta del significado y sentido implicados en el concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos con necesidades educativas especiales, en el cual participaron, de forma voluntaria, 13 docentes de educación primaria (11 mujeres y 2 varones), con experiencia en el trato de alumnos con NEE, 7 de ellos cuentan con estudios normalistas y los 6 restantes con licenciatura en educación primaria; 6 de los profesores participan en el programa de Carrera Magisterial; y su antigüedad oscila entre 8 y 14 años. La estrategia metodológica empleada fue un procedimiento indagatorio para obtener la información, la cual se analizó especificando categorías lo que, finalmente, desembocó en la formulación de proposiciones para construir un nivel significativo de comprensión en cuanto a las concepciones y sentidos que intervienen en la acción social de los actores. Se empleó una guía temática de entrevista con el propósito de asegurar que los aspectos clave fueran explorados en cada uno de los participantes. Las áreas temáticas a indagar se planearon considerando los aspectos esenciales comprendidos en el concepto de perspectiva desarrollado por Charon (1998). La guía comprendió

seis áreas temáticas, las cuales fueron, 1- Formas de entender la condición del niño. 2- Valores y creencias implicados en las formas de entendimiento, 3- Objetivos y formas de trabajo con los alumnos con NEE, 4- Pronóstico sobre el desarrollo y formación de alumnos con NEE, 5- Recursos con los que cuenta y necesita el docente, 6- Apreciación del docente respecto a la familia del alumno NEE y su participación escolar. Los resultados indicaron que al alumno con NEE indisciplinado, los maestros lo etiquetan como antisocial e inadaptado y no le ven posibilidades de beneficio académico; mientras que sobre el alumno con NEE dócil expresan tener menos dificultades para mantenerlos en el aula independientemente del aprendizaje académico. Se concluye que tanto el concepto como las expectativas del docente están en función de la factibilidad de conducción disciplinaria de tales alumnos.

La universidad pedagógica nacional, (Marile, 2009) realizó una investigación sobre “*análisis de la actitud docente a nivel primaria ante la integración educativa*”, La selección de los participantes se realizó a través de un muestreo no probabilístico por cuotas, participaron profesores que cumplieran con la característica de tener o no alumnos integrados en su salón de clases. Por lo tanto la muestra total de la investigación quedó conformada por 54 profesores de educación primaria. Los profesores que participaron en la investigación corresponden a las siguientes escuelas primarias: Escuela primaria Luis G. Urbina, Escuela primaria Sor Juana Ines de la Cruz, Escuela primaria Margarita Lecomte y Escuela primaria Dr. Gustavo Baz. Por tal motivo para esta investigación se emplearon dos instrumentos ya desarrollados y disponibles de Guarella, Marín, Peralta y Rojas (2000) ya que la intención esta investigación fue conocer las actitudes que los profesores de educación primaria de aula regular tiene hacia los alumnos con necesidades educativas especiales en el proceso de integración educativa, así como la relación

que estas actitudes guardan con las variables: formación profesional, experiencia o no en integración educativa y el instrumento de estos autores es idóneo para medir lo que se busca.

El primero de ellos es un cuestionario mixto permitió obtener información acerca de las características socio profesionales de la población y de variables tales como la formación docente en educación especial, experiencia en integración educativa y la disposición de trabajo en equipo. El cuestionario se denominó (DGCV) Cuestionario para obtener Datos Generales, Características de la muestra e información sobre las Variables (la formación profesional docente en educación especial, experiencia en integración educativa y la disposición de trabajo en equipo). El segundo instrumento fue una escala de actitudes hacia la integración educativa (ver anexo 2) nombrado -MAD- (cuestionario para Medir Actitudes Docentes)- elaborada por Guarella et al. (2000); con base en el escalamiento de rangos de Likert (Hernández et al., 1991 y Nadelsticher, 1983), cuyas opciones son: Totalmente de Acuerdo (TA); Acuerdo (A); Indiferente (I); Desacuerdo (D) y, Totalmente Desacuerdo (TD).

Con base a los resultados es posible decir que el 80% de los profesores que participaron en la investigación, no cuentan con elementos que les permita atender a niños con alguna necesidad educativa especial en un aula de educación regular debido a la falta de conocimientos en educación especial. Solo un 9% de los profesores participantes conto con alguna formación en educación especial, por lo tanto son muy pocos los profesores que podrían contar con los elementos necesarios de una educación especial para atender a niños con necesidades educativas especiales en un aula regular. El 52% de la muestra índico que no han tenido experiencia de trabajo con niños con necesidades educativas especiales y el 46% si ha tenido experiencia en trabajar con necesidades educativas y solo el 19% omitió su respuesta.

En general se puede decir que la valoración que hicieron los profesores de educación regular a nivel primaria hacia los niños con necesidades educativas especiales fue positiva, los consideran seres sociales sin distinciones que pueden interactuar dentro de diferentes ámbitos llámese familia o escuela. Esto hace pensar que los docentes podrían estar adoptando una nueva manera de percibir a los niños que presenten alguna necesidad educativa especial y abandonan una ideología discriminatoria hacia ellos.

Por otra parte, (Trevin) la Universidad Autónoma de Nuevo León, México., presentaron en el Simposio internacional -Aprender a ser docente en un mundo en cambio (Barcelona, 21 – 22 de noviembre, 2013) el estudio titulado “*Educación inclusiva y preparación docente: percepciones y preocupaciones de docentes en el aula de educación regular*”, cuyo objetivo es identificar las diferentes percepciones, opiniones, posturas, actitudes y preocupaciones de una muestra de docentes de educación primaria bilingüe en relación a los niños con necesidades educativas especiales en la escuela regular. Las participantes en la muestra son 16 docentes activas en el contexto de la educación primaria bilingüe del sector privado, en el cual doce de ellas son profesoras que están encargadas de un grupo como profesoras de planta, quienes imparten las clases de contenido en el idioma inglés; por otra parte las cuatro docentes restantes imparten las materias en español, Siendo el idioma Inglés el que impera dentro de este sistema bilingüe.

Este estudio se llevó a cabo con las técnicas de Q Methodology, una metodología que permite indagar sobre varios aspectos y perspectivas de un mismo problema, que utiliza estrategias cuantitativas y cualitativas para el análisis de la subjetividad, (McKeown and Thomas, 1988).

Los resultados de esta investigación, mostró cinco perspectivas docentes frente al problema de la inclusión educativa. *La primera perspectiva* es respecto de la preparación docente para

atender niños con necesidades educativas especiales. En este aspecto las docentes presentaban argumentos que se agrupan en una categoría identificada como *preparación insuficiente o nula*. Además implican a las propias escuelas, a las autoridades educativas y a la universidad como co-responsables de proporcionar dicha preparación y capacitación.

La segunda perspectiva toca el tema del apoyo de otros actores del contexto educativo hacia los docentes que tienen que atender el desarrollo de los niños con Necesidades Educativas Especiales, específicamente los psicólogos. Las posturas de las docentes se agrupan en una categoría identificada como *falta de apoyo psicológico*. *La tercera perspectiva* se relaciona con el dilema de si los niños deben asistir a aulas regulares o a aulas de escuelas especiales. Las opiniones docentes dudan entre una y otra opción. Por un lado, su vocación docente les indica que deben recibir a esta población en sus aulas regulares para incluirlos pero por otro se sienten inadecuadas para enfrentar el reto por falta de preparación, por lo que temen cometer errores al proporcionar un apoyo que resulte inadecuado para los niños. Estos argumentos se recogen en una categoría identificada como *entre el amor y el temor a equivocarse*.

Otro aporte importante en esta investigación, es el dilema de que los docentes asuman la responsabilidad necesaria para obtener preparación por su cuenta, que requiere financiamiento y tiempo. Los resultados parecen indicar que las docentes esperan mayor colaboración de la propia administración de las escuelas e instituciones en una categoría identificada como *asumamos una responsabilidad compartida*.

Por último, los resultados mostraron las perspectivas de las docentes sobre el dilema de la Inclusión de los NNEE en el aula regular en oposición al aula de educación especial. El reto de apoyar a los niños adecuadamente deja a las docentes exhaustas y frustradas y se *suficiente*

desafío. Las docentes se preocupan por los NNEE, en todo momento quieren incluirlos, pero el desafío las rebasa.

Otra investigación sobre las “*Actitudes hacia las personas con discapacidad en académicos de la Universidad Veracruzana*”, (María Esther Barradas Alarcón, Julio- Diciembre 2014), cuyo objetivo fue Identificar las actitudes de los catedráticos de las Facultades de Enfermería y Psicología de la Universidad Veracruzana (UV), Región Veracruz hacia las personas con discapacidad motriz. La población objeto de estudio fue de 18 Docentes de la facultad de Psicología y 20 docentes de la facultad de Enfermería. Se aplicó la Escala de Actitudes hacia las personas con discapacidad. (Verdugo, Arias y Jenaro, 1997).

Esta investigación permitió, en primer lugar, poner de manifiesto las actitudes de los docentes hacia las personas con discapacidad y, a su vez, permitiendo iniciar acciones encaminadas a la mejora de las mismas. En el *aspecto social*, los resultados permitieron que se inicien acciones y se abran espacios para la inclusión de las personas con discapacidad motriz y visual el acceso a la educación. En el *ámbito académico*, es de gran importancia tener pleno conocimiento de cuáles son las actitudes, respecto a la discapacidad, que se presentan en quienes forman profesionales de la salud tanto física como emocional, así como los valores e ideologías que son transmitidos de una generación a otra y que son la base para un ejercicio de la profesión atención integral del individuo discapacitado.

Continuando el recorrido por américa latina nos encontramos con el estudio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas- Venezuela (Mayorga, 2014) quien lo presento en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, tecnología, innovación y Educación (2014), y cuyo título es: “*La inclusión educativa de personas con discapacidad: Un Reto para el docente*”

universitario". Este estudio se planteó conocer las representaciones sociales en docentes universitarios en relación a la propuesta de inclusión de estudiantes con discapacidad. Se desarrolló con un enfoque cualitativo, se sustentó en el paradigma interpretativo, el cual postula que la realidad depende de los significados que la persona le atribuye, Pérez Serrano (2004). Se consideró para el análisis y la interpretación del discurso docente el Método Comparativo Continuo de la Teoría Fundamentada, Glaser y Strauss (1967), desarrollando entrevistas en profundidad para el intercambio de las ideas y experiencias.

Entre los hallazgos encontrados en el anterior estudio, se tiene la aceptación oficial de la inclusión; la concepción médica tradicional de la persona con discapacidad; la crítica institucional; la incertidumbre que genera un pensamiento de incapacidad/capacidad frente a la atención educativa del colectivo de estudiantes con discapacidad; si bien las representaciones de los docentes son sistemas anclados, al mismo tiempo son ideas y representaciones flexibles que permiten su transformación (Jodelet, 1986), surgiendo proposiciones desde "no sé qué hacer" hacia el "podría cambiar el tipo de evaluación", originando acciones orientadoras que contribuyen al inicio de la reflexión para una acción docente que contribuya a la construcción de la universidad inclusiva.

Este mismo estudio contribuyó a dar a conocer la realidad de la integración de estudiantes con discapacidad en ambientes de educación universitaria, el desarrollo de la Metas del Milenio, de acuerdo al Plan de la Nación de la República Bolivariana de Venezuela, y propone a los docentes a repensar en la inclusión de estudiantes universitarios como un accionar natural dentro de lo que es la diversidad de estudiantes con discapacidad y su proceso de formación universitaria-profesional.

Otro estudio realizado en Venezuela (2015), titulado “*Actitud de los docentes de Educación Física hacia el trabajo con niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad en el sistema escolar merideño*”, realizado por el Doctor en Educación y Postdoctor en Gerencia para el Desarrollo Humano, (Pérez, 2015). La presente investigación estuvo orientada a determinar la actitud de los docentes de Educación Física en el desempeño con niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad. La muestra de estudio estuvo constituida por 29 profesores de diversos municipios del estado Mérida, Venezuela. El enfoque metodológico del estudio se centró en una investigación de campo, utilizando para el análisis de los resultados la estadística descriptiva. En la recolección de la información se empleó el cuestionario PEITID-III (Physical Educators Intention Toward Teaching Individuals with Disabilities), diseñado por el Doctor Terry Rizzo de State University of California, el mismo cual evalúa las actitudes de los maestros a través de cuatro variables: sexo, años de experiencia, número de curso tomados sobre discapacidad, y ubicación rural o urbana del colegio. Sobre la actitud se consideró: la disposición para enseñar; la actitud al deber ser; la confianza y seguridad para enseñar; la experiencia y preparación para enseñar; y el condicionamiento y subjetividad acerca de la enseñanza a escolares con discapacidad. El procesamiento de los datos se realizó través de la técnica de conteo y estimación de porcentajes, así como de tabulaciones cruzadas. Los resultados indicaron que: El 90% de los docentes están de acuerdo en enseñar a niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad, el 100% de los docentes están totalmente de acuerdo con lograr una mayor atención en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Con respecto a valorar su trabajo de enseñanza a este grupo, el 100% manifestó que es bueno, importante y satisfactorio. En cuanto a la edad, el sexo y la formación no tienen incidencia sobre la disposición para enseñar, la actitud al deber ser y la preparación para enseñar. La relevancia del estudio se fundamenta en lo significativo de ser un docente actualizado y capacitado para satisfacer las exigencias de la sociedad venezolana de estos

días y principalmente en la necesidad de la actividad física adaptada no solo como un derecho, sino como manifestación del Desarrollo Humano, considerándose por tanto, como una valiosa herramienta inclusiva para los individuos con diferentes discapacidades.

La presente investigación fue realizada por (Ruiz R. I., 2010), en Lima- Perú, tesis realizada para optar el grado académico de Maestro en Educación en la Mención de Psicopedagogía de la Universidad San Ignacio De Loyola cuyo título “*actitudes acerca de la educación inclusiva en profesores de primaria de una institución educativa del Callao*”, cuyo propósito fue establecer las actitudes que presentan los profesores de Educación Básica Regular acerca de la educación inclusiva. El estudio de la investigación fue enmarcado dentro del paradigma cualitativo, desarrollándose bajo una metodología descriptiva simple, con un diseño no experimental. La población estuvo conformada por los profesores del nivel primario de una Institución Educativa del Callao. La muestra para fines operativos es de 20 profesores, los criterios de selección se utilizaron la edad, el género, la experiencia docente, el tipo de escuela, los niveles de enseñanza y el área geográfica de proveniencia, los docentes fluctuaban entre los 35 y 50 años, la muestra contemplaba el nivel de primaria de una escuela estatal y se observó también que según el género el 80% de participantes en el estudio eran mujeres, mientras que el 20% eran varones, trabajándose con profesores que enseñaban o no a niños con necesidades educativas especiales, la elección de los participantes permitió conocer cuáles eran las actitudes del profesor hacia la integración de niños con necesidades educativas especiales en el nivel educativo de primaria. La Escala de Actitud Docente aplicada en la investigación fue tomada y adaptada de la escala original de la Dra. Damm, Catedrática de la Universidad Católica de Temuco-Chile. La misma formo parte de una investigación denominada “Actitudes y representaciones del profesorado frente a Integración Escolar” (2005). En esta investigación, se hizo necesaria la adaptación de la

escala, especialmente en la adecuación del lenguaje y la redacción de algunos ítems. Se consideró procedente someter la “versión adaptada” al juicio de expertos en aras de su validación. Esta escala está dividida en tres dimensiones, a nivel cognitivo, afectivo y conductual, el cual consta de un total de 60 ítems, relacionados con aspectos actitudinales hacia la educación inclusiva, a los cuales los docentes debían señalar, mediante una escala categorizada, su acuerdo o desacuerdo en relación con lo expresado por el ítem.

De igual manera, en Lima- Perú, también se realizó un estudio sobre el mismo tema, las “*Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos navales del Callao*”. Tesis realizada para optar el grado académico de Maestro en Educación, Mención en Psicopedagogía de la Infancia, (Montoya, 2012). El propósito del estudio es identificar los componentes de las actitudes de docentes de primaria de instituciones educativas navales del Callao frente a la educación inclusiva. La muestra disponible estuvo compuesta por 76 docentes.

El cuestionario para esta investigación fue elaborado con el propósito que permita describir aspectos relacionados con los componentes actitudinales de los docentes. La escala de actitud docente fue tomada y adaptada de la escala de la Mg. Irene Ruiz de Garavito; quien en el año 2010 adaptó la escala original de la Dra. Ximena Damm, Catedrática de la universidad Católica de Temuco Chile, dicha escala formó parte en el año 2005 de una investigación denominada “Actitudes y Representaciones del Profesorado frente a la integración Escolar”. Se hizo la adaptación de la escala dirigida a los objetivos de esta investigación adecuando el lenguaje y la redacción de algunos ítems ya que éstos se referían a la integración y no a la inclusión de alumnos con necesidades educativas, también se tomó en cuenta las características de los sujetos en estudio ya que ellos ya contaban con información sobre educación inclusiva. Los resultados revelan que los profesores poseen un nivel medio de aceptación en el componente afectivo de sus

actitudes denotando que éstas se caracterizan por ser ambivalentes; un nivel alto de aceptación en el componente cognitivo y el resultado del componente conductual de las actitudes muestra un nivel medio de aceptación hacia la educación inclusiva observándose coherencia con los componentes anteriores.

Para la recolección de los datos se modificó la escala Actitud Docente original de Damm adaptada por Ruiz de Garavito. De acuerdo al análisis de fiabilidad se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.853. Los resultados revelan que los profesores poseen un nivel medio de aceptación en el componente afectivo de sus actitudes denotando que éstas se caracterizan por ser ambivalentes; un nivel alto de aceptación en el componente cognitivo y el resultado del componente conductual de las actitudes muestra un nivel medio de aceptación hacia la educación inclusiva observándose coherencia con los componentes anteriores.

En el mismo año, también se realizó un estudio en Lima- Perú, realizado por (Quispe, 2012), cuyo título “*actitud del docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de ventanilla*” Tesis realizada para optar el grado académico de Maestro en Educación, Mención en Psicopedagogía de la Infancia. Esta investigación fue de tipo descriptiva simple tuvo cuyo propósito es identificar las actitudes predominantes en los docentes respecto a la educación inclusiva de Ventanilla. La muestra estuvo conformada por 67 docentes de tres instituciones educativas. Para la recogida de la información se utilizó la Escala de las Actitudes respecto a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales dirigida a los docentes y elaborado por Flores (2007) y adaptado por Villegas (2011) en instituciones educativas de Ventanilla, con V de Aiken en 1.00 y confiabilidad de 0.880. Este instrumento permitió recolectar la información sobre la actitud de los docentes en los aspectos cognitivo, afectivo y conductual, el cual consta de dos partes: La primera parte de aspectos generales,

referentes al diagnóstico integral de los estudiantes respecto a la inclusión pedagógica. La segunda parte hace referencia a la actitud positiva o negativa acerca de un estímulo o referente del docente respecto a la inclusión pedagógica, utilizando la Escala tipo Lickert. Cada ítem está estructurado con cuatro alternativas de respuesta: totalmente de acuerdo (TA-4), de acuerdo (DA-3), en desacuerdo (ED-2), totalmente en desacuerdo (TD-1).

Los resultados arrojan que existe un 61.2 % de docentes que tienen una actitud predominantemente de acuerdo con la educación inclusiva. El estudio concluye en que los docentes mantienen una actitud predominantemente de acuerdo en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de Ventanilla.

El resultado bajo obtenido en cuanto al nivel de aceptación de los docentes a la educación inclusiva refuerza la teoría de Clark (2002), donde resalta las siguientes ideas: a algunos profesores de escuela ordinaria les falta formación para trabajar con el alumnado con necesidades educativas especiales, el profesor de aula ordinaria considera que si hay especialistas éstos están más preparados para trabajar con el alumnado de necesidades educativas especiales, también, piensan que el hecho de estar en el aula alumnos con deficiencias quita tiempo para el resto de la clase, es decir, para ellos la presencia de estos niños repercute negativamente en el resto de los compañeros de las clases.

En la ciudad de Temuco, en Chile, la universidad de Extremadura, realizó una investigación sobre las *“Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común”*, (Muñoz, 2009), tenía como objetivo describir las representaciones Mentales que tiene el profesorado de educación básica, acerca de la

integración escolar de niños con necesidades Educativas especiales, la población en estudio estuvo conformada por cuatro profesores y profesoras de un establecimiento educativo municipal de la ciudad de Temuco que atiende a niños/as correspondientes al Nivel Básico 1 y Nivel Básico 2. Metodológicamente, la investigación es de corte cualitativo cuyo diseño es el estudio de casos. Para indagar sobre el tema de las actitudes, valores e interacciones que se establecen en el aula, se utilizó la observación no participante como procedimiento. Para tal efecto se tomaron registros en video de las diferentes sesiones observadas. Una vez observado el video, se plasmó la actuación pedagógica en un registro etnográfico. Para profundizar sobre las representaciones de los profesores se aplicó una entrevista no estructurada después de 10 días de efectuadas las video grabaciones. Otro instrumento aplicado fue el cuestionario, el cual es definido como un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir, tales como: *Actitud de la profesor (a) en el aula con el alumno con NEE., formas de relación profesor (a) alumno con NEE, representaciones que tiene la profesor (a) de los niños con NEE.*

En general, este estudio arrojó, que los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas y negativas, que oscilan entre la indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación hacia los niños con necesidades educativas especiales. Las actitudes negativas o de indiferencia se ven reflejadas, por una parte, en la ubicación del alumno integrado al final de la sala de clases, impidiendo tener mayor contacto con el educador y por consiguiente dificultando la comprensión de las instrucciones y contenidos. De igual forma se evidencia falta de preocupación por hacer partícipes a los niños/as con necesidades educativas especiales de las actividades planificadas para el grupo curso, a pesar de ciertos argumentos de algunos profesores que manifiestan hacer adaptaciones curriculares. En este sentido se refleja una clara disonancia entre la actuación pedagógica del profesor y su discurso. Las formas de relación que establecen

algunos profesores de aula con los alumnos integrados en su acción pedagógica, dan cuenta de una actitud negativa y de indiferencia frente a los niños; no interactúan con ellos, no establecen contacto ocular, no se evidencia preocupación o interés por mantener un acercamiento físico, ya sea para supervisar el trabajo efectuado por el estudiante u ofrecer algún apoyo acorde a sus características y necesidades educativas, impidiendo de esta manera el acceso a los contenidos curriculares. Por otra parte, también hay profesores que permanentemente interactúan con sus alumnos, ya sea a través del contacto visual, sonrisas y uso de refuerzo positivo, aspecto que incide positivamente en el interés del niño/a por participar de la clase.

La universidad de Chile Central en el 2011 (Sánchez), realizó un estudio sobre las *“actitudes de los profesores y terapeutas ocupacionales en formación hacia las dificultades de aprendizaje y la discapacidad”*, cuyo objetivo de este estudio fue analizar las ideas, las percepciones y los sentimientos, es decir, las actitudes que manifiestan los jóvenes que inician la formación docente y de terapeuta ocupacional en la Universidad Central de Chile hacia los problemas de aprendizaje y la discapacidad y explorar la norma social presente en su entorno cercano respecto al tema. El estudio se adscribe al paradigma interpretativo (González, 2003; Sandín, 2003), se propone un diseño de investigación descriptivo y correlacional. Se estima la participación significativa e intencionada de estudiantes de distintas carreras de la Facultad de Ciencias de la Educación. Para valorar las actitudes de los jóvenes se empleará la Escala de Actitudes hacia la Educación Inclusiva (de elaboración del equipo), se diseñarán experiencias de inducción para valorar los sentimientos y se empleará la entrevista estructurada para explorar las percepciones que respecto al tema manifiestan las personas significativas de los jóvenes. Las variables del estudio se refieren a política educativa, cultura escolar, práctica educativa e influencia social. Entre los resultados se pretende obtener información relativa a la dimensionalidad y consistencia interna de

la escala, los prejuicios y estereotipos que manifiestan los jóvenes en formación, la norma social en torno a la discapacidad que rige al contexto cercano de éstos y determinar si el sexo, la edad y los intereses académicos (determinados por la elección de carrera) introducen diferencias significativas en las actitudes hacia los problemas de aprendizaje y la discapacidad.

En Quito- Ecuador, (Chanatasig Guamangallo Isabel, 2011), desarrollaron un estudio titulado “*Actitudes de docentes, personal administrativo y servicios generales de la facultad de ciencias Médicas de la universidad central del ecuador, hacia las personas con discapacidad*”, cuyo propósito fue explorar las actitudes de docentes, personal administrativo y servicios generales de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Central Ecuador hacia las personas con discapacidad, identificando la asociación entre estado civil, sexo, edad, tener hijos, nivel académico, contacto previo y el cargo o función que desempeñan con la actitud hacia las personas con discapacidad. Fue un estudio censal, descriptivo de prevalencia, los participantes fueron personal de las escuelas de Medicina, Obstetricia, Tecnología Médica y Enfermería, en el año lectivo 2011, incluyendo: 304/527 (57,7%) profesores con contrato indefinido y nombramiento, 119/162 (73,4%) trabajadores con contrato anual y nombramiento, conformados por 79 (66,4%) de personal administrativo y 40 (33,6%) de servicios generales. Para evaluar las actitudes ante la discapacidad se utilizó la “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad. Forma G” (EAPD), de Verdugo, Arias y Jenaro; dicha escala fue escogida en este trabajo dada su similitud con la cultura española y el idioma empleado lo que ha facilitado su aplicación, misma que ha sido utilizada en otros estudios similares, por cuanto tiene reconocimiento internacional en el ámbito de investigaciones en discapacidad, cuenta con estudios de fiabilidad, alfa de Cronbach 0,92 y validez (una general y otras específicas para deficiencias físicas, sensoriales y mentales). (Polo, M., & López, M., 2006). Esta encuesta está

estructurada por un encabezado donde constan los datos de identificación: fecha de encuesta, fecha de nacimiento, sexo, estado civil, tipo de participante, instrucción, número de hijos, relación con discapacidad y 37 preguntas distribuidas en cinco factores. (Polo, M., & López, M., 2006).

Los hallazgos obtenidos fueron: un total de 689 invitados participaron 440 (63,9%). De la Escuela de Medicina fueron 69,9%, varones 55,7%, casados 70,0% y tuvieron más de 49 años 52%. Uno de cada dos participantes indicó que los discapacitados funcionan en muchos aspectos como niños/as y que deberían relacionarse solo entre iguales. Mejores actitudes se relacionaron con ser menor de 49 años, ser docente y tener pareja estable.

Dentro de las conclusiones de esta investigación, refieren que una mejor actitud se observa en todos los factores analizados sobre todo en los “docentes”, “menores de 49 años” y los participantes “con pareja”, atribuyéndose quizás a que este grupo posiblemente simpatiza más con los problemas de sus alumnos o a un mayor conocimiento o sensibilización ante esta problemática; el sexo, el tener o no hijos y el contacto con personas discapacitadas no se vinculan con mejores actitudes.

En el mismo año, la universidad tecnológica equinoccial, dirección general de postgrado maestría educación especial, Quito – Ecuador (Rodríguez, 2012), realizó un “*estudio de los factores actitudinales de los docentes en el proceso de inclusión en instituciones educativas regulares de: niños, niñas y adolescentes con discapacidades motrices leves y moderadas*”, cuyo objetivo era identificar los factores positivos y negativos del comportamiento de los docentes de las instituciones educativas regulares, frente a la inclusión de niños/as y adolescente con discapacidad motriz leve y moderada. La muestra estuvo conformada por 83% docentes que

laboran en los dos centros educativos y que aceptaron participar, los cuales sumaron 45 docentes, de los cuales el 88,9% fueron mujeres. La media de edad de los docentes encuestados es de 36,58, observándose que el 65% tiene menos de 40 años y 35% de 41 años a 49 años; únicamente dos personas tuvieron más de 50 años. El 71,10% de los docentes encuestados son maestros de educación básica, el 15,60 son de bachillerato, y el 13,30 corresponde al nivel inicial. Para indagar sobre las representaciones y actitudes del docente frente a la inclusión de niños/as y adolescentes con discapacidad motriz se utilizaron diversos recursos tales como:

Se aplicó, la “Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad” (EAPD) desarrollada en 1995 por Verdugo, Jenaro y Arias (Moreno, et al.,2006) que incluyen elementos para valorar las actitudes frente a personas con discapacidad física, sensorial y mental, destinadas tanto a adolescentes como a adultos.

Se realizaron 6 entrevistas a los docentes de las dos unidades educativas seleccionadas. Se diseñó una guía de preguntas sobre los temas relacionados con la inclusión escolar de los niños/as y adolescentes con discapacidades, sin que ello suponga una especificación verbal o escrita del tipo de preguntas ni necesariamente del orden de formulación de las mismas.

El Índice General en cuanto a las actitudes hacia las personas con discapacidad motriz en el total de la muestra es de 1. El 67% de los encuestados tiene una actitud bastante o muy favorable frente a personas con discapacidad. Los mejores sub-índices corresponden a los parámetros relacionados con el ejercicio de *derechos humanos* y *las implicaciones personales* es decir aceptación social de las personas con discapacidad; sin embargo aún en esas áreas existe un 12% y 10% de maestros con actitudes negativas y 16% y 9% con actitudes que podrían catalogarse de indiferencia, respectivamente. La valoración de *las capacidades y limitaciones que los profesores*

tienen en relación a los niños(as) con discapacidad, así como la estimación que hacen de su autopercepción, alcanzaron un índice de 2. Actitudes negativas fueron observadas en un 17% y 9% de maestros respectivamente, e indiferencia en un 27% de maestros en cada uno de los parámetros. El parámetro con un índice menos adecuado – 3 - corresponde al subíndice, *calificación genérica / cualidades personales*, que estima las cualidades o características de la personalidad de las personas con discapacidad. En este caso el 15% de los docentes, tienen una actitud bastante o muy desfavorable hacia las personas con discapacidad y un 32% una actitud de indiferencia.

En la Universidad de Cuenca- Ecuador (Fernanda Rodriguez y Veronica Calle, 2013), se realizó un estudio para la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación en la Especialización de Psicología Educativa, realizaron una monografía sobre “*Actitud docente frente a la inclusión educativa*”, en el cual se centraron en mejorar la calidad de la educación inclusiva en niños con necesidades educativas especiales, realizando un análisis sobre la actitud que toman los docentes frente a este proceso, con el fin de sensibilizar sobre la importancia que debe darse por parte de los docentes al momento de incluir a personas con N.E.E. dentro de las aulas regulares, y así lograr que esta labor sea cumplida lo más satisfactoriamente posible. Esta monografía brindó un panorama claro de una educación inclusiva analizando sus principios básicos y su paso a través de la historia. Posteriormente se implementó un grupo de apoyo colaborativo entre profesores (GAEPs), su forma operativa y sus beneficios dentro de la educación inclusiva.

Un año después, en Cuenca- Ecuador, (Sanmartín, 2014), realizó un Trabajo de investigación previo a la obtención del Título de Licenciado en Ciencias de la Educación especialidad Psicología Educativa, titulado “*la actitud docente frente a los estudiantes de inclusión en el*

ámbito educativo”, el objetivo fue determinar la actitud del docente ante alumnos de inclusión educativa en la Unidad Educativa “Dolores J Torres”. Además de plantear y explicar el proceso de Inclusión Educativa, describir cuál es la percepción que tienen los docentes frente a estudiantes de inclusión desde su experiencia y determinar la actitud de los docentes frente a estudiantes con discapacidad y estudiantes de diferentes etnias. El universo de esta investigación lo constituyeron cuarenta profesoras y profesores de la Unidad Educativa a quienes se les aplicó la escala. La edad de los participantes oscilaba entre los 24 y 65 años, de los cuales seis fueron varones y treinta y cuatro mujeres a más de otros datos que fueron analizados con mayor atención en la presentación de los resultados. También se contó con la colaboración del señor Rector de la institución y con la intervención de la Consejera Estudiantil. En esta investigación se utilizó el enfoque mixto cuanti-cualitativo, pues predominó un estudio analítico y descriptivo de la realidad de la actitud docente frente a los estudiantes de inclusión educativa. Los instrumentos utilizados fueron una entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas, y se elaboró una escala tipo Lickert para determinar la actitud docente. Para las autoridades y la consejera estudiantil se elaboró una guía con cinco preguntas que sirvieron de base para el desarrollo de la entrevista y a su vez estas interrogantes permitieron delimitar la situación de la institución entorno al proceso de inclusión que allí se realiza. La estructura de la escala está conformada por 79 ítems, de los cuales 55 están diseñados para medir la actitud docente hacia la discapacidad (física, sensorial, psíquica e intelectual) y diferentes etnias, 29 preguntas median la actitud hacia el currículo y sus componentes (contenidos, recursos, metodología y evaluación). Además se solicitó al universo de la investigación datos informativos para contrastar la información, entre esos datos consta la edad, años de docencia, si recibió formación en educación inclusiva, si tiene alumnos de inclusión en su aula, religión y género.

Los resultados obtenidos a nivel general, de acuerdo a las respuestas de los cuarenta docentes a quienes se les aplicó la escala. Al analizar la actitud docente hacia las diferentes discapacidades, mostró que la actitud docente es más favorable hacia la discapacidad física, mientras que la actitud hacia la discapacidad psíquica es neutra por parte de los docentes. Por su parte, en lo referente al currículo los docentes tienden a trabajar en la adaptación de contenidos con una mayor predisposición con un 4,18 sobre 5, en contraste existe una menor predisposición para elaborar instrumentos de evaluación adaptados a las necesidades de los estudiantes. Se puso en evidencia la actitud positiva por parte de los hombres hacia las discapacidades en comparación con las mujeres. Se pudo apreciar que los docentes cuya edad está entre los 24 a 30 años demostraron una mejor actitud hacia los estudiantes de inclusión y el hacia el currículo, que los docentes cuya edad fluctúa entre los 31 a 50 años mostraron menor actitud positiva hacia los estudiantes y el currículo en inclusión educativa.

La Universidad Nacional de la Plata- Argentina, (Carmen L. Talou, 2010), realizaron un estudio titulado *“Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes”*, este trabajo se presentó como resultado de una investigación realizada por un período 2006 al 2008. El objetivo fue indagar las concepciones y opiniones sobre la inclusión de niños con discapacidades, proporcionadas por dos tipos de actores técnico-docentes. Se trata, en el primer caso, de directivos y docentes procedentes de Institutos Superiores de Formación Docente. En el segundo, de directivos, docentes y personal de los Equipos de Orientación Escolar de escuelas destinadas a niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades (NEDD) y de escuelas de Educación Primaria Básica (EPB). El estudio correspondió a un diseño exploratorio descriptivo. Se utilizó como instrumento una entrevista en profundidad, semiestructurada, elaborada a los fines del presente trabajo, que abarca las siguientes

dimensiones: a. *Tipo y calidad de la formación recibida en distintas instancias de formación: grado, en ejercicio, posgrado*, b. *Conocimientos de los problemas de las personas con discapacidades: tipos y determinantes causales*, c. *Actitudes frente a la integración e inclusión escolar y sus condiciones de posibilidad*, d. *Valoraciones sobre los derechos de los niños con discapacidad a ser incluidos en EPB*, e. *Posibilidades de reflexionar sobre la problemática*. Los participantes fueron entrevistados individualmente en los establecimientos educativos seleccionados. Las respuestas obtenidas fueron analizadas cualitativamente de acuerdo con las dimensiones incluidas, de modo tal de contar con información categorizada sobre las concepciones y opiniones de los docentes a ese respecto.

Según los resultados más importantes obtenidos, los problemas que se presentaron son diferentes según se trate de maestros de grado que recibieron una formación especializada o no. No obstante, en todos los casos consideraron que las diferentes instancias de formación en las que han participado no los han habilitado para atender a la diversidad de los alumnos con NEDD, reconociendo en general que el colectivo es heterogéneo. Por su parte, los directivos reclamaron capacitación específica para sí mismos y para los docentes a los que supervisan, coincidiendo con lo manifestado por los profesionales que se desempeñan en Equipos de Orientación Escolar. La mayoría de los entrevistados no rechazaron la inclusión, pero sostiene que no debe ser plena, en el sentido de que se debe tener en cuenta la particularidad del sujeto como un todo. Otros opinaron que sólo es posible si se consideraban todos los aspectos necesarios: el niño, los recursos materiales y los humanos, particularmente los docentes. Afirman asimismo que no todos los sujetos se beneficiarían de la integración, cuando sólo se la hace en función de sus características individuales. Entre las condiciones de posibilidad, mencionaron que el grupo escolar al que se integrarían niños con NEDD no debería superar los veinte alumnos, ignorando si

existen normativas claras al respecto. Asimismo, reclamaron la presencia y permanencia en la escuela común de personal especializado y de apoyo a la integración, capaz de llevar adelante la metodología de enseñanza pertinente y/o de asesoramiento al respecto. Este último aspecto es enfatizado fundamentalmente por los maestros de grado, que extienden el reclamo a sus propios directivos, no sólo en relación con el asesoramiento, sino también con la gestión de los recursos necesarios.

Antecedentes Nacionales

La Universidad de Cartagena, (Media, 2008), realizaron un estudio titulado *“Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico- Colombia”*, el objetivo de esta investigación, fue caracterizar e interpretar las actitudes de los docentes de Soledad hacia la inclusión educativa, desde su propia perspectiva, a través de la aplicación de escala de actitudes, análisis de su discurso y observación persistente. Se aplicó la metodología hermenéutica, utilizando, triangulación múltiple, “la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF)” a 23 docentes de 7 escuelas integradoras de este municipio.

Se obtuvieron los siguientes resultados de esta investigación, la cual de los 23 docentes encuestados, 8 manifestaron actitudes de indecisión, 7 actitudes positivas y 7 negativas, se identificó que los resultados no guardan relación con las características del docente, como edad, sexo, años de experiencia docente. A nivel institucional, se identificó que la mayor proporción de docentes con actitudes negativas correspondió a la institución la cual presenta unas particularidades que la distinguen de las demás, por cuanto es una de las más tradicionales de Soledad, con 100 años de fundada, acoge a los estudiantes sin requisitos de admisión, por ello tiene una alta demanda de los sectores más desfavorecidos. Por ende, es una de las instituciones

educativas que requiere de mayor apoyo en la capacitación de docentes. El mayor porcentaje de docentes, 82.1%, no ha cursado posgrados, sólo el 17.3% especialización y ninguno de los encuestados ha realizado maestría ni doctorado. Un bajo porcentaje de docentes (4.3%) percibe que la institución empeoró como consecuencia de la inclusión de niños con necesidades educativas especiales.

Las opiniones sobre las actitudes de rechazo por parte de los compañeros hacia los estudiantes con N.E.E. están divididas coincidiendo en que es poco o nulo el rechazo de los compañeros que no presentan N.E.E. y sólo un bajo porcentaje, el 4.3 %, perciben el rechazo como frecuente.

El (56.5%) percibe que sus opiniones respecto a la integración ha cambiado mucho a partir de la experiencia como docentes integradores. Solamente el 13% de los docentes manifiesta sentirse menos dispuestos hacia la integración educativa; mientras que el 52.2 % a estar más dispuesto a la integración educativa en la actualidad. El 52% de los docentes opina que con la experiencia la actitud de sus colegas hacia la integración educativa es más favorable. La actitud positiva hacia la integración la manifiesta el 73,9% de los docentes al estar de acuerdo con que su institución continúe siendo integradora.

En conclusión, con la aplicación de la escala de actitudes se identificó ambivalencia en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa y del análisis del discurso emergieron 10 categorías (*percepción de la inclusión como “educación especial”, discurso inclusivo, urgente necesidad de capacitación específica en atención a la diversidad, lo que hace ardua tarea, mayor compromiso del gobierno, los niños no son excluyentes, la inclusión: valiosa para la sociedad, temores del docente, escepticismo, frustración pedagógica*) que muestran la

importancia y urgencia de realizar acciones tendientes a propiciar actitudes favorables en los docentes, para asegurar así el éxito de la inclusión en el municipio de Soledad.

2.2 Bases Teóricas

Origen de la educación especial

Uno de los principales factores que contribuyó al desarrollo de la educación especial y a la creación de centros y aulas especiales para el alumnado con necesidades especiales fue la generalización del acceso a la educación a finales del siglo XIX y principios del XX. Este hecho tendría importantes implicaciones en la conformación de un sistema de educación especial paralelo al sistema educativo general y que, aún hoy, muestra secuelas insalvables.

La obligatoriedad de la enseñanza tuvo como primera consecuencia la creación de numerosos centros educativos para acoger al elevado número de alumnos en edad escolar. La mayor presencia de alumnos en las aulas supuso, a su vez, la detección de un mayor número de casos con dificultades y problemas de aprendizaje. Ante esta nueva situación, se consideró necesaria la clasificación de los alumnos y su asignación a clases ordinarias o especiales en función de sus capacidades, con el objeto de darles la mejor respuesta educativa. Esta nueva situación contribuyó a que se fuera gestando una educación especial paralela a la general que se vería fuertemente influida por el auge del diagnóstico psicológico y por la progresiva especialización de los programas, métodos y servicios ofrecidos a los alumnos con necesidades especiales.

A comienzos del siglo XX los centros específicos de educación especial eran ya una realidad en prácticamente todos los sistemas educativos desarrollados. Las clasificaciones en función del déficit se iban perfilando y los grupos y escuelas específicas iban en aumento. Si inicialmente

eran los alumnos con discapacidad auditiva y visual y con retraso mental quienes ingresaban en las escuelas especiales, poco a poco entraron a formar parte de la educación especial otros grupos con otras características como autismo, dislexia, parálisis cerebral o trastornos comportamentales. Tras la Segunda Guerra Mundial el sistema educativo dual (general para quienes no mostraban dificultades en el aprendizaje y especial para el alumnado con retrasos o deficiencias) estaba totalmente consolidado y la educación segregada para estos colectivos era más la norma que la excepción. La etapa de segregación y exclusión del alumnado con discapacidades y/o deficiencias llegaría hasta los años sesenta y setenta, e incluso los ochenta en países como España, momento en el que empiezan a oírse las primeras voces a favor de su integración en el sistema educativo ordinario.

La Educación Especial desde sus inicios ha estado estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología. Desde estas perspectivas se inició el estudio y descripción de los déficits, estableciendo amplias y detalladas categorías clasificatorias, en función de la etiología, con el propósito en un principio, de “curar o corregir” la situación deficitaria o patológica (modelo bio-médico) y más tarde, basado en el enfoque psicológico, de adaptar las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado y definido. Estos enfoques basados en una concepción determinista del desarrollo, tuvieron su mayor auge entre los años 40 y 60, época en la cual se define y forja una modalidad de atención de carácter segregador, que consistió básicamente en dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares. En este marco, Garanto, ((Citado por Jiménez & Monserrat:, 1999)) define la Educación Especial, “como la atención educativa (en el más amplio sentido de la palabra específica) que se presta a todos aquellos sujetos que debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos

excepcionales bien en una esfera concreta de su persona (intelectual, físico sensorial, psicológico o social) o en varias de ellas conjuntamente. Durante los años 60, con la aparición del principio de Normalización y por otro lado con la emergencia y consolidación del concepto de Necesidades Educativas Especiales, en el informe Warnock de 1978, se inicia una nueva forma de entender la Educación Especial.

En el Informe Warnock queda explícita la idea de que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, cualesquiera sean los problemas con que se encuentren en sus procesos de desarrollo y, en consecuencia, la educación queda configurada como un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos para que estos puedan alcanzar los fines propuestos. A partir de estos argumentos, en forma progresiva el objetivo de esta modalidad educativa comienza a dar un giro en el sentido que no sólo se trata de optimizar los avances en el desarrollo de la persona en función de su discapacidad, sino también y especialmente de proporcionar un conjunto de apoyos y recursos que han de implementarse en el sistema educativo regular para dar respuesta educativa adecuada y favorecedora del máximo desarrollo global. Este cambio de perspectiva incide en una concepción más amplia de la Educación Especial que se asocia con la acción educativa a las personas de todas las edades y en ámbitos educativos formales y no formales. Poco a poco, las visiones que consideran la Educación Especial y la Educación General como realidades separadas comenzarán a confluir entendiendo que la educación especial debe ponerse al servicio del alumnado para satisfacer sus necesidades educativas especiales, destacando su papel en el estudio y análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje de esta población.

La década de los 80 y sobre todo la de los noventa, representan una etapa de notable madurez en la Educación Especial que se caracteriza por ir abandonando los enfoques centrados en el

déficit para situarse en un marco propiamente educativo. Así pues, ubicada la Educación Especial en el ámbito de las ciencias de la educación y más específicamente con la Didáctica, desarrolla su campo de acción vinculándose con dimensiones conceptuales tales como el currículum, la organización escolar, la formación del profesorado, los modelos de enseñanza, los medios y recursos educativos, la escuela, etc. (Citado por Jiménez & Monserrat., 1999)

A pesar de estos avances que responden a un enfoque más holístico centrado en los procesos de enseñanza aprendizaje, todavía se mantienen algunos problemas conceptuales pendientes, que Jiménez (1996)³ agrupa en cinco ideas básicas:

Imprecisión del término “necesidad especial” de acuerdo a los efectos que tiene en el aprendizaje las variables contextuales. · Falta de realismo en los fines y objetivos de la Educación Especial establecidos desde el marco curricular común, ya que hasta el momento los métodos de enseñanza y organización no se han adecuado suficientemente a dar respuesta ajustada a las necesidades de todo el alumnado.

Mantenimiento, en muchos casos, del carácter terapéutico de la educación especial, especialmente entre algunos profesionales y entre la comunidad en general que todavía piensa en términos del nivel de normalidad, del tipo de alumno.

Inclinación desde algunos sectores educativos, hacia un sesgo médico-psicológico en la comprensión y desarrollo de la Educación Especial.

· Planteamiento abierto del papel esencial que el tema de las actitudes (en la comunidad educativa y social) juega en la Educación Especial y, en consecuencia, la constatación real de la enorme dificultad que éstas sufran procesos de transformación. En este contexto surgen nuevas

definiciones de discapacidad, que son producto de un análisis crítico de 20 años de trabajo a nivel mundial.

Las definiciones de discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (OMS) han sido publicadas en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (conocida como CIF). La CIF contiene una actualización de las definiciones que la misma OMS publicara en 1980. En ésta época se planteaba que la discapacidad era producto exclusivo de una deficiencia en el individuo y que se traducía en una capacidad reducida de la persona para desarrollar las actividades propias de la vida en comunidad. Esta definición, implicaba estrategias de servicios de salud, educación y trabajo, entre otros, centradas en mejorar las capacidades y competencias de la persona para que enfrentase los desafíos de vivir en la sociedad.

En la actualidad, la CIF no define la discapacidad como un problema de falta de capacidad, sino que se centra en la participación en actividades y la define como limitaciones personales y restricciones contextuales para participar en las actividades consideradas normales para otras personas de su mismo género, edad y condición social. Las estrategias de servicio que de esto se desprenden se basan en la integración y la equiparación de oportunidades, con intervenciones dirigidas tanto a la persona con discapacidad como al contexto en que esta se desenvuelve.

Análisis histórico de la evolución del concepto de educación especial

La educación especial. Del modelo del déficit al modelo de necesidades educativas especiales. Hablar de la evolución de la concepción de la Educación Especial supone, en gran medida, hacer especial mención a la evolución de las actitudes sociales hacia las personas con algún tipo de discapacidad. Esta evolución la presentamos en la siguiente tabla en la que recorreremos de manera superficial las ideas clave de la evolución histórica.

Tabla 1. Análisis histórico de la evolución del concepto de educación especial

ETAPA	RESPUESTA SOCIAL
ANTIGÜEDAD CLASICA Y EDAD MEDIA	<ul style="list-style-type: none"> - Naturaleza demoniaca o divina de la deficiencia - Eliminación física de recién nacidos en algunas culturas - Políticas de reclusión. Creación de los primeros asilos y albergues
DESDE EL RENACIMIENTO HASTA EL S XVIII	<ul style="list-style-type: none"> - Primeras experiencias educativas con personas con déficit sensorial
DESDE EL S XIX HASTA MEDIADOS DEL S XX	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de diferenciación y de creación de las categorías nosológicas - Creencias sobre el innatismo de las deficiencias y sus primeros cuestionamientos. - <i>El modelo de déficit</i>, con orientación psicopedagógica - Se considera la deficiencia como algo innato y estable a través del tiempo. - Se enfatiza la necesidad de un diagnóstico preciso y de una educación especializada, a cargo de profesores y en centros especiales. - <i>Modelo de asistencia y educación segregada.</i> - Institucionalización - <i>El modelo eugenésico</i>, vigente en países nórdicos y USA, la esterilización como sistema.
DESDE MEDIADOS DEL S XX	<ul style="list-style-type: none"> - <i>El modelo de las necesidades educativas especiales.</i> - Modelo de educación integrada - Se acentúa la responsabilidad de la escuela para ajustarse a las características individuales
SIGLO XXI	<ul style="list-style-type: none"> - <i>La escuela Inclusiva</i>

Fuente: Erika Gonzalez García. Universidad Granada.

Modelo del déficit: visión tradicional de la Educación Especial

La Educación Especial se entiende como tratamiento y rehabilitación de las personas deficientes o disminuidas como una actividad independiente y separada del sistema educativo general. Se pensaba, desde esta concepción tradicional, que la Educación Especial correspondía a las pedagogías especiales adaptadas a los niños que mostraban alguna discapacidad o algún hándicap claramente etiquetado, como la ceguera, sordera, las deficiencias físicas o psíquicas,

etc., y se partía de la hipótesis de que estas personas constituían grupos homogéneos para cuya educación existía una pedagogía y un programa de estudios diferentes.

(Marchesi, 2002), señalan las características de innatismo y estabilidad a lo largo del tiempo como rasgos definitorios del concepto de deficiencia, disminución o hándicap en la primera mitad de este siglo. La deficiencia se explicaba por causas fundamentalmente orgánicas y se ponía especial énfasis en organizar las distintas categorías de trastornos. En el fondo, existía una concepción determinista del desarrollo que condicionaba cualquier tipo de aprendizaje.

Esta concepción de la deficiencia basada en los conceptos de innatismo y estabilidad supuso dos consecuencias importantes, según estos mismos autores. La necesidad de una detección precisa del trastorno y la necesidad de una atención educativa especializada, distinta y segregada de la organización educativa ordinaria. A partir de los años cuarenta y cincuenta se empieza a cuestionar el modelo, dando lugar en las últimas décadas a un cambio radical en la concepción de la Educación Especial. Se cuestiona el origen constitucional, la incurabilidad del trastorno. Se empiezan a considerar los factores sociales y culturales que podían determinar un funcionamiento intelectual deficiente, con lo que se relativizan los datos cuantitativos obtenidos con las pruebas de inteligencia.

Así pues, esta visión tradicional de la Educación Especial la concibe como una modalidad educativa, destinada a los alumnos y alumnas con discapacidad, con un currículo propio y diferente y constituyendo un sistema educativo paralelo al sistema ordinario. Esta concepción se basa en la clasificación de los alumnos y alumnas en función de los déficits que presentan y en su adscripción a modalidades de escolarización con características claramente segregadoras en

muchas ocasiones, unas veces en centros específicos y otras a través de unidades cerradas de Educación Especial dentro de centros ordinarios.

Esta es la concepción que subyace en la Ley General de Educación de 1970 (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa), aunque hay que reconocer que esta ley constituyó un avance notable en su momento, pues contempló explícitamente la educación de los alumnos discapacitados al mismo tiempo que la ley configuró la Educación Especial como un sistema paralelo al ordinario. El desarrollo de esta ley supuso, en la práctica, un incremento notable de las unidades de Educación Especial en los centros educativos ordinarios.

Factores que han favorecido los cambios actuales

Para responder a la pregunta de cuáles son los factores que han influido en la aparición de una nueva concepción de la Educación Especial, es preciso recordar que la extensión y generalización del derecho a la educación y el reconocimiento del mismo a las minorías étnicas y sociales contribuyó a que el mismo no quedase restringido para los niños y niñas con discapacidad.

Algunas manifestaciones de justicia social se suman a otros, citados por Mayor (Mayor, 1991) que señala de manera acertada un conjunto de factores que contribuyeron al cambio en la concepción de la Educación Especial y en el modelo de prestación de servicios a las personas con deficiencias:

- El desarrollo del asociacionismo de padres que reivindican los derechos del deficiente como ser humano especialmente necesitado.

- La progresiva implantación de otros modelos de prestación de servicios a la persona deficiente ofrecidos por la comunidad y en la comunidad donde vive como ciudadano y no en instituciones separadas.

- Los avances experimentados en la biología, la psicología, la medicina, la pedagogía, etc. posibilitan expectativas más optimistas respecto a la capacidad de aprendizaje y desarrollo de las personas deficientes.

- La Declaración de los Derechos Generales y Especiales del deficiente mental, adoptada en octubre de 1966 en la Asamblea de la Liga Internacional de Asociaciones Protectoras de Deficientes Mentales y asumidas por la ONU el 20 de diciembre de 1971.

Otros autores (Marchesi, 2002) señalan como factores favorecedores del cambio operado de un modelo educativo segregacionista a otro modelo educativo integracionista los siguientes:

Una concepción diferente de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia. Se deja de poner el acento en los factores innatos y constitucionales. La deficiencia deja de considerarse como un fenómeno autónomo propio de un alumno, para entenderse en relación con los factores ambientales y con la respuesta educativa más adecuada.

Se relativiza la posibilidad de agrupar a los niños con el mismo déficit, el déficit no es una categoría con perfiles clínicos estables. No depende sólo del sujeto.

La nueva perspectiva da mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que encuentran los alumnos para su progreso. El papel determinante del desarrollo sobre el aprendizaje ha ido modificándose hacia una concepción más interactiva, en la que el aprendizaje abre también vías que favorecen el desarrollo.

El desarrollo de los métodos de evaluación, más centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias que en encontrar los rasgos propios de cada una de las categorías de las deficiencias es otro de los factores que han contribuido a la aparición de la nueva concepción de la Educación Especial.

Los cambios que se produjeron en las escuelas normales, que se enfrentaron con la tarea de tener que enseñar a todos los alumnos que a ellas accedían, a pesar de sus diferencias en capacidades e intereses. La generalización de la Educación Secundaria condujo a un replanteamiento de las funciones de una escuela que debía ser comprensiva, es decir, integradora y no segregadora.

Los limitados resultados de gran parte de las escuelas especiales obtenían con un significativo número de alumnos.

El aumento de experiencias positivas de integración contribuyó también a que la valoración de nuevas posibilidades educativas se hiciese a partir de datos concretos.

La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados. En este sentido, destacamos la importancia que tiene la colaboración familia-docentes, la coordinación entre las administraciones, el avance que se ha hecho en la evaluación, así como en la integración de estos alumnos.

Las necesidades educativas especiales: nueva concepción de la educación

El concepto de necesidades educativas especiales, cuyo origen se encuentra en el Informe Warnock sobre la situación especial en Gran Bretaña, es la expresión en la terminología de la nueva concepción de la Educación Especial. El citado informe es explícito cuando afirma:

“En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos, incluso los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo” (Warnock, 1987).

Es decir, a partir del mencionado informe, se empieza a considerar que los fines educativos son los mismos para todos los alumnos, que todos tienen necesidades educativas y que determinados alumnos por causas de diversa índole tienen necesidades de ayudas especiales para alcanzar los objetivos propuestos. Esas necesidades forman un continuo y la Educación Especial como sistema que se ocupa de estos alumnos se debe entender como un continuo de prestaciones que van desde la ayuda hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario.

En este sentido, debemos entender la Educación Especial como el conjunto de recursos personales y materiales de que dispone el sistema educativo para satisfacer las necesidades educativas que de forma transitoria o permanente pueden presentar los alumnos, sino en las ayudas que es necesario proporcionar al alumno para optimizar su proceso de desarrollo. La Educación Especial se rige por los principios de normalización, individualización e integración educativa. Su objetivo es promocionar al alumno hacia situaciones, recursos y entornos lo menos restrictivos posible.

El concepto clave de la nueva concepción es el de necesidades educativas especiales, ahora bien, ¿qué significa que un alumno tenga necesidades educativas especiales? Diversos autores así como diferentes documentos nos ofrecen la respuesta.

El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo sostiene:

“Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación. Así pues, las necesidades educativas especiales se contemplan conformando un continuo y la respuesta educativa, en consecuencia, puede considerarse también con un continuo de actuaciones que van desde las más ordinarias a las más específicas e incluyen tanto la ayuda temporal como las medidas y servicios más permanentes” (MEC, 1989) .

Para Echeita (Echeita, 1989), un alumno tiene necesidades educativas especiales si tiene dificultades de aprendizaje que hacen necesario disponer de recursos educativos especiales para atender a tales dificultades.

Otros autores (Marchesi, 2002) señalan que un alumno tenga necesidades educativas especiales quiere decir que presentan algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad.

Como podemos apreciar, el concepto de necesidades educativas especiales es un término referido a aquellas dificultades de aprendizaje que no pueden ser resueltas a través de las personas y medios ordinarios, aquellas necesidades requieren una ayuda extraordinaria, una ayuda especial, ya sea de carácter material o de carácter personal. Los alumnos con necesidades educativas especiales serían por tanto, aquellos que requieren ayudas especiales para una respuesta eficaz y adecuada a las necesidades que presentan. En esta cuestión, tienen un papel clave los Equipos de Orientación Educativa de zona o sector y los Departamentos de Orientación de los centros.

Todas estas posturas son deudoras del citado Informe Warnock, cuando afirma que un alumno con necesidades educativas especiales quiere decir que tiene una mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades que la escuela proporciona normalmente.

Podemos sintetizar la nueva concepción de la Educación Especial en los siguientes aspectos: (Ciencia., 1994)

Se ha pasado de concebir la Educación Especial como una modalidad educativa independiente y separada del sistema educativo ordinario, a considerarla como una parte integrante del mismo. Hoy la Educación Especial se define y distingue por los recursos materiales y personales de que dispone el sistema educativo para dar una respuesta adecuada a la diversidad de los alumnos.

También se ha verificado un cambio en la concepción de las diferencias humanas. Se ha pasado de una concepción de esas diferencias como manifestación de una patología del sujeto a la asunción de un conjunto de diferencias físicas, intelectuales, emocionales y socioculturales.

En la concepción tradicional, el déficit que el sujeto presenta es el criterio único para la toma de decisiones educativas sobre el emplazamiento escolar y el tipo de currículo que el alumno necesita. En la nueva concepción son las necesidades educativas de los alumnos la clave para decidir la modalidad educativa más conveniente en cada caso y para la dotación de recursos educativos a los centros. No se pone énfasis en la discapacidad, sino en la necesidad educativa.

Igualmente se ha pasado del diagnóstico basado en la determinación de categorías o tipos de alumnos, a la evaluación psicopedagógica que determine el nivel de competencia curricular del

alumnado y que sirva para la toma de decisiones sobre las adaptaciones curriculares que sean precisas.

Por último, se ha pasado de la dualidad curricular a la continuidad curricular y didáctica. Se parte de la existencia de un mismo y único currículum escolar que ha de modificarse y ajustarse a las necesidades particulares de cada alumno y alumna.

Con el concepto de necesidades especiales se evita el lenguaje de la deficiencia, del trastorno o déficit individual, y se pone el énfasis en la respuesta educativa que la institución debe ofrecer. En los recursos educativos personales y materiales necesarios para atender necesidades que un sector amplio de la población escolar necesita para alcanzar los objetivos propuestos dentro de un mismo y único sistema educativo, no en la necesidad de que el sujeto se adapte a la enseñanza normal tal y como sostenía la concepción tradicional.

Este concepto, como otros muchos, no ha estado exento de críticas, como que es un término excesivamente vago y amplio o que presenta una imagen enormemente optimista de la Educación Especial. Estas objeciones, nos obligan a repensar el concepto de necesidades educativas especiales, no puede ser un término que enmascare los problemas reales, pero hay que reconocer su enorme valor histórico al popularizar una concepción social más normalizadora e integradora.

En síntesis, el concepto de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales pone de relieve algunas características e implicaciones como que, es un término normativo, no peyorativo, reclama nuevos recursos educativos para la escuela ordinaria, la cuál, se responsabiliza. Por otro lado, se centra en los problemas de aprendizaje, teniendo en cuenta, que las necesidades educativas especiales son relativas, dependen del nivel de aprendizaje del grupo, de los recursos disponibles y de la política educativa local. No se determina el emplazamiento escolar del niño o

niña dependiendo exclusivamente del hándicap o deficiencia personal que presente. Por último, las dificultades dependen tanto de los problemas internos del alumno como de las deficiencias del entorno.

La Escuela Inclusiva

Si se remite al momento actual, las investigaciones y las reflexiones teóricas en relación con los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, aún han avanzado un paso más. Si bien hasta el momento hemos visto una evolución de la forma de entender la integración concretada en tres fases principalmente, el discurso teórico actual trasciende del término integración hacia un nuevo concepto: la Escuela Inclusiva.

Varios autores (Marchesi, 2002), se sitúan en una postura crítica frente a la escuela integradora, manifestando que sus planteamientos han sido claramente insuficientes.

Este enfoque ha sido considerado insuficiente en la medida que limita la integración educativa y no tiene en cuenta a un amplio colectivo de alumnos que también necesitan una respuesta educativa individualizada. Lo que estos autores nos quieren decir es que la integración educativa ha seguido centrándose en los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus condiciones personales de discapacidad o sobredotación, sin tener en cuenta a la amplia masa de alumnado demandante de medidas individualizadas a causa de sus dificultades de aprendizaje.

Desde este punto de vista, esta cuestión se explica a partir de una mala interpretación del espíritu o la esencia del concepto de necesidades educativas especiales, sin cuya plena asunción por parte de todos los sectores implicados, como son los padres, profesorado, alumnado,

administración... resulta complicado avanzar hacia posiciones más holística, hacia concepciones más globales que trasciendan de forma definitiva del concepto deficitario.

Lo que se está planteando no es más que una respuesta a la diversidad del alumnado, pero una respuesta eficaz, una educación de calidad para todos, que desde luego va más allá de la reforma de la Educación Especial, exigiendo una profunda transformación de la educación.

Esta transformación a la que se refiere supone tener en cuenta, según Stainback y Stainback (Stainback, 1999), los siguientes principios:

Establecer una filosofía escolar basada en el principio democrático e igualitario que valora positivamente la diversidad.

Aceptar en las escuelas, de forma lógica, a todo el alumnado de la comunidad natural en la que éstas se encuentran, con independencia de sus características personales.

Incluir a todas las personas implicadas en la educación en la planificación y toma de decisiones que se deben realizar.

Desarrollar redes de apoyo.

Integrar alumnado, personal y recursos configurando un equipo homogéneo para resolver las necesidades que se presenten, adaptar el currículum y dar apoyo al alumnado que lo precise.

Adaptar el currículum cuando sea necesario, en lugar de ayudar al alumno a adaptarse al currículum ya prescrito.

Mantener flexibilidad en cuanto a las estrategias y la planificación curricular.

Tras la lectura de estos principios, se puede deducir que al hablar de Escuela Inclusiva, supone referirse a otro tipo de escuela, para cuya consecución se requieren numerosos y sustanciales cambios. Álvaro Marchesi (Marchesi, 2002), enumera una serie de requisitos a modo de resumen para el logro de una Escuela Inclusiva. A través de la transformación del currículum, la formación del profesorado, un liderazgo efectivo, la modificación de la cultura y la organización de la escuela, así como adquirir un compromiso con el cambio.

Esto es una tarea difícil y que, por lo tanto, tiene mucho que ver con un proceso de cambio, la creación de centros inclusivos, o de centros lo suficientemente flexibles como para dar cabida a todo el alumnado y no excluir a nadie. También pueden surgir otras limitaciones y oposiciones a este proceso de cambio si tenemos en cuenta que serían transformaciones radicales con las formas tradicionales y selectivas de las que históricamente proviene nuestro sistema educativo.

Educación Especial en Colombia

En nuestro país, las contadas historias de la educación especial pueden clasificarse de la siguiente manera: "**historia de datos**", "**historia institucional**" e "**historia social**". Cada una de estas historias tiene referentes metodológicos y conceptuales distintos, los cuales hacen que la historia que cuentan sea más o menos diferente, aunque con varios puntos en común

La **historia de datos** enfatiza en una mirada cronológica de los hechos tomando como referente principal un imaginario sobre el pasado construido desde los "descubrimientos" de la actualidad. Los trabajos agrupados desde esta perspectiva plantean distintos períodos para la historia de la educación especial, contemplando similitudes enormes entre sí: similitud en los acontecimientos, en la extensión de los períodos o en la forma de análisis de los datos.

José Jaime Díaz Osorio (1987) plantea que la educación especial en el país comienza desde inicios del siglo XX. Este inicio se encuentra marcado por disposiciones legales aisladas y por acciones filantrópicas de algunas personas. Sitúa los antecedentes de la "educación especial" en Antioquia hacia finales del siglo XVIII y mediados del XIX, pero sostiene que "[...] la educación especial, propiamente tal, arranca con la Escuela de Trabajo San José y la Escuela de Ciegos y Sordos." (DÍAZ OSORIO, 1987, p. 18); la primera fundada en 1914 por Ordenanza 5 y la segunda por Decreto 4 de 1925. Luego de establecer una somera descripción sobre estas instituciones (legislación, transcripción de reglamento, vicisitudes económicas, traslado de Dirección, entre otros aspectos), Díaz Osorio efectúa un recuento histórico lineal y progresivo sobre la legislación referida a la educación especial desde 1925 hasta la década de 1970

Lucy Salinas (1988), Directora de la División de educación Preescolar y Educación Especial del Ministerio de Educación Nacional, identifica tres períodos en la historia de la Educación Especial en Colombia entre 1987-1988, los cuales son:

1- **Finales del siglo XIX a 1960:** aparecen las primeras escuelas dedicadas a la atención de niños con limitaciones visuales y auditivas, "el establecimiento de estímulos a los docentes que laboran en esta área y la creación de impuestos con destino a institutos de educación especial".

A partir de final de la década de 1950 se inició la formación institucional de docentes en el instituto de especialización del magisterio del Distrito Especial de Bogotá, en el Instituto Nacional para Ciegos, y en la Federación de Ciegos y Sordomudos de Colombia. "[...] la tendencia de este período era la de ofrecer servicios segregados para los limitados visuales y auditivos, con un carácter más de tipo médico asistencial que educativo y laboral".

2- En el segundo período, entre 1960 y 1970, aparecen los primeros centros de atención para niños con parálisis cerebral; en el Centro de Rehabilitación para el Adulto Ciego, CRAC se comienza a capacitar laboralmente a los adultos ciegos y en el Centro Nacional de Rehabilitación a los limitados neuro-musculares y ortopédicos. Un hecho trascendental en la atención a la población con discapacidad fue la creación en el Ministerio de Educación de la División de Educación Especial en 1968, correspondiéndole “promover programas y servicios de educación especial, tanto para alumnos subnormales como para estudiantes sobresalientes”.

Lo relevante de este período se reduce, según Salinas, en:

1. *La aparición de la Unidad Central de Educación Especial en el Ministerio de Educación Nacional y de algunas unidades regionales;*
2. *La creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar encargado de atender las necesidades de las familias problemáticas e inestables;*
3. *La creación del Consejo Nacional de Rehabilitación;*
4. *La proliferación de centros de educación especial que atendían mayoritariamente a los "retardados mentales";*
5. *La iniciación de formación del personal paramédico y de maestros para limitados visuales y retardados mentales en las Universidades Nacional, del Rosario y Pedagógica Nacional;* y,
6. *Preparación de profesionales en el campo de la educación especial en el exterior a través de becas y préstamos en el ICETEX, Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior.*

3- Entre 1970 y 1988, se crean en Bogotá la Fundación Humboldt y en Barranquilla, el Instituto Experimental del Atlántico "José Celestino Mutis", para la atención educativa a la población de "alumnos sobresalientes" también el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) se transforman en establecimientos públicos del sector educativo y no del sector salud; en 1974 la División de Educación Especial crea el Programa de Aulas Especiales en las Escuelas Regulares, "[...] con este programa el Ministerio de Educación atiende a los niños con dificultades en el aprendizaje, especialmente en el primer grado de educación básica y a los niños con retardo mental educable"; en 1976 se incluye la educación especial dentro del sistema educativo del país y en 1981 se crea el Sistema Nacional de

Rehabilitación que coordina e integra los sectores salud, trabajo, justicia y educación. Lucy Salinas concluye que "En términos generales [...] la educación especial, en el país, ha sido vista como una acción importante dentro del sistema educativo nacional" (Ibíd.)

Jorge Enrique Duarte (1989), profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, hace referencia al trabajo construido por Lucy Salinas, donde registra tres grandes épocas o momentos históricos en la educación Especial: 1. Del nacimiento, 2. De la niñez y 3. De la juventud. El primero del Nacimiento se ubica entre 1950 a 1960, con la creación del Instituto Nacional para Ciegos y la Federación de Ciegos y Sordomudos de Colombia con la vigilancia del Ministerio de Salud Pública. El segundo de la Niñez se ubica entre 1960 y 1970, con la fundación y creación de centros de rehabilitación y la apertura de programas a nivel tecnológico (el Instituto de Pedagogía Infantil INPI - Bogotá) y nivel de formación universitaria (Universidad Nacional y del Rosario-Bogotá, terapias física, ocupacional y del lenguaje), se le asignan actividades y funciones específicas en el área de educación especial al ministerio de Educación Nacional. La tercera de la Juventud, se ubica entre 1971 hasta finales de 1980 (fecha de publicación del artículo), y se caracteriza por la apertura en 1974 del programa *aulas especiales* para niños con retardo mental y *aulas remediales* para niños con dificultades en el aprendizaje, con la dirección del Ministerio de Educación Nacional. (DUARTE, 1989, p. 32).

El profesor Duarte combina una visión cronológica lineal con una metáfora biológico-evolutiva y, además, se distancia de las demás posturas en tanto plantea que el "nacimiento" de la educación especial se gesta solamente desde la década de 1950 (cuando hemos observado que la mayoría de estas posturas indican que emerge a principios del XX: 1910-1920).

Mercy Paez Escobar (1994), profesional especializado de la División de Educación de Poblaciones Especiales del Ministerio de Educación Nacional, plantea que tanto en Colombia como en Europa y

América el proceso evolutivo de la educación especial ha pasado por cuatro etapas: exterminación, abandono, aceptación e integración. Desde una mirada aparentemente distinta, Paez propone entender esta "evolución" en dos momentos o períodos: del enfoque clínico y del enfoque pedagógico.

El primero se extiende desde 1903 hasta 1974 y se fundamenta en la forma como se percibe al sujeto con deficiencia, como un ser con difíciles posibilidades de modificación por cuanto las causas de su deficiencia son "puramente orgánicas". Surgen entonces las categorías, las clasificaciones y, por consiguiente, la necesidad de agruparlos según sus características. Proliferan las instituciones porque es allí donde este tipo de personas pueden aprender, "[...] aparecen currículos especiales paralelos al currículo de la escuela regular y el acento se pone en la atención terapéutica porque el problema es más de tipo patológico que educativo". (PAEZ, 1994, p. 9) En este período prima "[...] la institucionalización como hecho fundamental y prácticamente la única alternativa." (Ibíd.), incluyendo la creación de una gran cantidad de instituciones especiales centralizadas en diferentes poblaciones: ciegos, sordomudos, retardados, etc.

En el segundo momento, desde 1974 hasta 1994, se otorga mayor relevancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que encuentran los alumnos para su progreso en la educación y la enseñanza. Este enfoque rescata la importancia de la pedagogía sin desconocer el "impacto de la limitación", centrando su atención en "[...] los problemas de aprendizaje y los recursos educativos que se requieren para satisfacer las necesidades del alumno. El énfasis se acentúa en la escuela, y en la respuesta que ésta le de [...]" (PAEZ, 1994, p. 10). Según Paez, en este momento surgen dos conceptos: el de necesidades educativas especiales y el de educación especial y su quehacer, insertada dentro del sistema educativo general.

La **historia institucional** centra su mirada sobre los procesos históricos de las instituciones. Hugo de Jesús Pérez señala que son aquellos estudios que

[...] hace énfasis en la historia interna de la institución, enmarcada en el contexto social, económico y cultural de su surgimiento y posterior desarrollo. Interesa prestar atención a la intencionalidad del grupo de fundadores al crear la organización, analizar el tipo de demandas que se pretendían cubrir y la finalidad de su particular forma de constitución, así como los cambios que en este sentido se dieron en las últimas décadas. (Pérez, 2003, p. 7).

Sus principales representantes serían el trabajo pionero del profesor Antonio Marín de la Fundación Universitaria Luis Amigó (1992) sobre la historia de la Casa de Menores y Escuela de Trabajo San José (desde 1914 hasta 1990) y del historiador Hugo de Jesús Pérez (2003) sobre la Institución Educativa Francisco Luis Hernández para ciegos y sordos (1925-2000); ambas instituciones se pertenecientes al departamento de Antioquia.

Estas historias tienen en cuenta el contexto local, regional y nacional en el que se funda la institución, las transformaciones de cada uno de los reglamentos (mostrando las permanencias y cambios en artículos, reglas, ideales, etc.), las vicisitudes de las Juntas de Dirección y sus relaciones con entidades gubernamentales (municipales o departamentales), las relaciones con otras instituciones, el protagonismo de eminentes personajes de la vida pública, la organización espacial y temporal interna, entre otros aspectos que giran en torno a la "institución" como eje y objeto exclusivo del análisis. Estas historias institucionales establecen una división de las transformaciones institucionales por períodos fijos de tiempo, determinados por cambios en los directores o por decisiones administrativas. En síntesis, son historias que hacen visibles los acontecimientos de las instituciones que han sido importantes en la historia de la educación especial en Colombia (o por lo menos en Antioquia).

Una **historia social** de la educación especial en Colombia es realizada como tesis de maestría en la Universidad Pedagógica Nacional por la educadora especial Maria Amelia Gómez (1997). Esta historia cobija el período comprendido entre las décadas de 1900 y 1990. Retoma y fortalece la tesis de José Jaime Díaz (1987) sobre el nacimiento de la educación especial con la creación de la Escuela de trabajo y Casa de Corrección San José en 1914. Para comenzar, incorpora el marco general de análisis histórico sobre lo anormal en Occidente, las explicaciones y prácticas del hombre frente a las anormalidades: infanticidio,

abandono, asistencialismo, beneficencia y mendicidad, entendiendo estas últimas prácticas como un estadio inicial en la historia de la educación especial. Posteriormente plantea la enseñanza como una posibilidad para la identificación de los niños con debilidades mentales en el marco de la escolarización y el nacimiento de la psicometría, la eugenesia, el aislamiento y la esterilización como alternativas para la purificación de la especie humana y la institucionalización de la "deficiencia" como una manera de discriminación. En este punto del análisis, hace un relato cronológico sobre la educación de ciegos y sordos y la aparición de la deficiencia mental como un campo de estudio en los países industrializados occidentales. (GÓMEZ, 1997, p.11-60)

Luego analiza los aspectos incidentes en la formación de la educación especial en Colombia iniciando por el asistencialismo como política social para las personas limitadas, la función de los primeros institutos y centros de educación especial, y la relación entre salud y educación como una alternativa para la prevención de las perturbaciones de las personas (GÓMEZ, 1997, p. 61-98) Punto seguido, examina la educación especial en la segunda mitad del siglo XX, mostrando la importancia de la participación de los padres y madres a favor de los niños con dificultades, los procesos diferenciados de institucionalización de las poblaciones con limitación auditiva y visual. Asimismo, su historia social expone el lugar de la educación especial dentro de la estructura del MEN con la creación de las aulas remediales y escuelas de retardo mental, los centros de diagnóstico y tratamiento y el centro técnico pedagógico (en el contexto de santa fe de Bogotá). Para terminar, habla sobre los procesos de "integración de discapacitados" en la década de 1990 con su contexto legal y las políticas educativas de apoyo (internacionales y nacionales), la fundamentación conceptual, una experiencia en Bogotá y las estrategias de cambio recientes en el itinerario de la educación especial sobre la base de la política de integración de los discapacitados (GÓMEZ, 1997, p. 99-172)

De esta manera se puede visualizar varios modos de hacer historia de la educación especial en Colombia, unas maneras específicas de entender el pasado, el devenir histórico, el valor formativo e investigativo del ejercicio mismo de historiar. Distintos modos que susurran y son como una réplica de

otras posibilidades de análisis histórico de la educación y la pedagogía. Son un eco minúsculo que ha sido repetido ante sus oídos.

A manera de síntesis, a continuación se presenta un cuadro con algunas de las acciones que se pueden considerar las más importantes en cada época, (Ver Tabla 2).

Tabla 2. Historia de la Educación Especial en Colombia

EPOCA	PERIODOS	ACCIONES
Siglo XIX a 1960	PRIMERAS EXPERIENCIAS	Aparición de primeras escuelas para la atención de ciegos y sordos creación de la Escuela de Trabajo y Casa de Corrección San José. Estímulo a docentes que asumieran el reto de atender a esta población
Década 1960 a 1970	Auge de la Educación Especial	-Primeros centros de atención especializada –Preparación de profesionales en diferentes áreas terapéuticas. –Inicia movimiento tendiente a la organización de una división en M.E.N.
De los años 1970 a 1988	Posicionamiento	-Adopción del programa de Aulas especiales - Fortalecimiento del INCI y el INSOR - Organización de instituciones para atender estudiantes sobresalientes -Se incluye la educación especial en el sistema regular -Se crea el sistema nacional de rehabilitación
1988 AL 2004	Fortalecimiento de la integración Educativa	Reestructuración del enfoque de atención. Proyecto estrategias pedagógicas para niños con diferente ritmo de aprendizaje -Organización del sistema nacional de información - Consolidación de política pública. -Significativo cambio de paradigma en el modelo de atención
2005 Hasta nuestros días	Inclusión Educativa	Sensibilización a la comunidad Análisis de calidad educativa Implementación seguimiento y evaluación. 2006. Revolución educativa como políticas de equidad social Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía. 2007 Implementación del Programa Educación Inclusiva con Calidad a nivel de la Región Caribe: Inicio de cualificación de docentes

Necesidad educativa especial

Antecedentes de las necesidades educativas especiales. El término necesidades educativas especiales aparece por primera vez en el informe Warnock en Inglaterra; esto a iniciativa de la baronesa Warnock y su equipo de trabajo quienes elaboraron un informe para la administración educativa inglesa, con la intención de determinar las causas del elevado fracaso escolar en las instituciones educativas de ese país, en el cual Warnock denotó que era incorrecta la situación dual del sistema educativo que catalogaba aproximadamente a un 2% de la población escolar como deficiente y por lo tanto era atendida por el sistema de educación especial, mientras que el resto asistía a la escuela ordinaria. Por otra parte, este informe considera que las dificultades para aprender se dan en un continuo que va desde las más graves a las más leves, y sus causas no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales, sino también escolares, sociales y de personalidad (Warnock, citado en Sánchez y Torres, 1997).

Bajo esta perspectiva un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículum (Sánchez y Torres, 1997).

Sin embargo fue hasta la década de los 70's que el concepto de necesidades educativas especiales tomó fuerza y se define como el conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno, etc.), que se instrumenten para la educación de alumnos que por diferentes razones, temporales o de manera permanente, no están en condiciones de

evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela (Gómez, 2005).

En este sentido, Casanova (1990) menciona que todo alumno al incorporarse a la escuela, requiere diversas ayudas pedagógicas: personales, materiales o funcionales para alcanzar y lograr el proceso de aprendizaje adecuado a su edad y a su nivel de desarrollo, cuando se habla de necesidades educativas especiales, como aquellas dificultades mayores de lo habitual, ya sea más amplias o más profundas que presentan ciertos alumnos, se precisan ayudas complementarias específicas de tipo didáctico y/o servicios particulares.

Brennan, por su parte (citado en Sánchez Palomino y Torres Gonzáles, 1997), señala que hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia ya sea física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de estas, afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos apoyos especiales al currículo, o bien a una adecuación de las condiciones de aprendizaje. Dicha necesidad puede presentarse en un continuo que va desde aguda a leve y puede ser permanente o presentarse temporalmente en alguna fase del desarrollo.

Por otra parte para Marchesi y Martín (1993), el concepto de necesidades educativas especiales hace referencia en primer término, a las dificultades de aprendizaje que llega a presentar un alumno y alude también a los mayores recursos educativos que serán necesarios para atender esas deficiencias en la adquisición del aprendizaje.

Además, Marchesi y Martín (citados en Garrido, 1993) señalan que los alumnos con necesidades educativas especiales demandan a lo largo de su escolarización, una atención más específica y también mayores recursos educativos para poder acceder al currículo general.

En este sentido el concepto de necesidades educativas especiales, no remite a una dificultad en particular, sino también a los procesos que enfrenta tanto el alumno durante el desarrollo del aprendizaje, como a las características del profesor durante la enseñanza de los contenidos escolares. Lo que significa que la problemática que un alumno puede manifestar no se ubica sólo en él mismo, sino también en las condiciones del contexto escolar en el que se encuentra (Martínez, 1998).

A finales de los años sesenta, y comienzos de los setenta, se produjeron cambios importantes en la visión que se tenía de las necesidades educativas especiales. El afán por garantizar la igualdad de oportunidades en varios países occidentales hizo que se prestara mayor atención a los niños de las escuelas regulares que no progresaban satisfactoriamente en su aprendizaje; en consecuencia se registró un aumento de diversas formas de enseñanza correctiva, incluida la organización de clases especiales en las escuelas regulares o en anexos a las mismas (Ainscow, 1995).

Aun cuando las prácticas de educación especial tuvieron su inicio a comienzos de los años sesenta, durante la primera parte de ese periodo se hizo hincapié en la atención de los niños con discapacidad. En muchos países la educación especial pasó a depender de un proceso de evaluación con el que los niños se clasificaban según las discapacidades observadas. Así a lo largo de los años la educación especial acabó considerándose a sí misma y por los demás como un mundo aparte; dedicado a la atención de una reducida proporción de niños calificados como discapacitados. Las personas que se dedicaban a esta educación especial mantenían pocos contactos con las escuelas regulares. En algunos países esta tendencia al aislamiento se vio reforzada por el hecho de que gran parte de la educación especial corría a cargo de

organizaciones voluntarias, y que algunas escuelas especiales estaban situadas en lugares alejados de la comunidad (Marchesi y Martín 1993).

Es por esto que se dice que “un niño o niña con necesidades educativas especiales es aquel que, en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados al currículo, requiriendo que se incorporen a el proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos” (SEP/DEE, 1994, No.4.0.5).

De esta manera cabe resaltar que cualquier alumno puede llegar a presentar necesidades educativas especiales, derivadas de los aprendizajes que ha de adquirir en el ámbito escolar y no todos los alumnos alcanzan las metas de aprendizaje uniformemente en relación a sus demás compañeros, para lo cual va a requerir de una alternativa de aprendizaje asistido por el profesor, quien deberá tener en cuenta las adaptaciones curriculares que respondan a las necesidades de los alumnos. Ante la integración educativa como medio para lograr dichas adquisiciones educativas de los alumnos, una de las posturas es situarla desde un esquema normalizador que perciba a los alumnos con necesidades educativas especiales en situaciones de igualdad con sus pares, entendiendo la integración escolar como un proceso que permite la incorporación de los alumnos con necesidades educativas especiales a los escenarios regulares.

Sin haber sido documentado sistemáticamente, el término de necesidades educativas especiales, primero, fue asimilado por los especialistas como un concepto más suave para referirse al área de los problemas de aprendizaje, esto es, una innovación al campo de la educación especial, como ya había ocurrido con los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes. Posteriormente se consideró como un alusión de la discapacidad, es decir, como

una manera más noble y menos peyorativa para referirse a los discapacitados, ya que se comprendió que un niño presenta necesidades educativas especiales, cuando tiene mayores dificultades que sus compañeros para acceder al currículum básico determinado para su edad, ya sea por razones físicas o intelectuales, temporales o permanentes, y que requieren de ayuda de tipo personal, curricular o material (Bautista, 1993; Marchesi y Martín, 1993; Aguirre y Cervantes, 2001).

Las necesidades educativas especiales son de carácter interactivo y relativo, esto es: el carácter interactivo se refiere a que considera a los problemas enfrentados por el profesor en el proceso de enseñanza de los contenidos escolares y puede reconocer que las dificultades del alumno surgen de la interacción entre las características de éste y las del contexto escolar en las que se desenvuelve. Por otra parte son relativas por que no son estáticas ni absolutas sino cambiantes; dependen del nivel de la comunidad escolar que sirve como marco de referencia, también de los objetivos educativos que se planteen, de los niveles que se exijan, de los sistemas de evaluación que se apliquen y de los recursos disponibles, los cuales pueden acentuar o minimizar las necesidades especiales; esto es, mientras más rígida y homogénea sea la oferta educativa de una institución mayor número de necesidades especiales presentarán. Por lo anterior, el concepto de necesidades educativas especiales ha introducido cambios importantes en la concepción del currículum, en los métodos de enseñanza, en la formación de los profesores y en la administración escolar.

En este sentido, para Puigdellivol (1998), las necesidades educativas especiales no son una característica solo del alumno; más bien surgen de la dinámica establecida entre sus necesidades personales y las respuestas que recibe de su entorno, sobre todo en los contextos familiar y escolar.

Por otro lado, González (1999) define a la educación de alumnos con necesidades educativas especiales como la atención educativa ofrecida a los niños que presentan algún tipo de minusvalía física, psíquica o sensorial o en situación de desventaja por factores de origen social, económico o cultural, que no les permite seguir al mismo ritmo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por medio de estas atenciones especiales se intenta conseguir el máximo desarrollo de las posibilidades y capacidades de estos alumnos, respetando las diferencias individuales que presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así se define que un alumno con necesidades educativas especiales es aquel que por razones físicas, psicológicas y/o sociales requiere apoyo para interactuar con su medio y, de no proporcionárselo, viviría en desventaja y por debajo de su nivel potencial de desarrollo, siendo aquel que requiere adecuaciones curriculares y estrategias pedagógicas acordes con su dificultad para acceder al currículum básico (SEP-DGEE, citado en Frola, 2004).

Por otra parte, para Salvador (1999) el concepto de necesidad educativa especial refiere al conjunto de medios (profesionales, materiales, de ubicación, de atención al entorno) que se requieren para la educación de alumnos que por diferentes razones no están en condiciones de evolucionar hacia la autonomía personal y la integración social con los medios que habitualmente están a disposición de la escuela. Esta necesidad se deriva del entorno social del sujeto que debe ser resuelta para acceder a los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes básicas en el ser humano y así integrarse a la sociedad que pertenece.

Cada una de las diferentes concepciones que se mencionan, dejan claro que las necesidades educativas especiales no se refieren a una dificultad en particular, sino a las demandas escolares que se manifiestan dentro del contexto en donde se desarrolla la adaptación que tiene el alumno

con los contenidos y el medio social que le rodea, facilitando así o entorpeciendo el acceso a los contenidos curriculares y a una integración social; ya que un alumno puede enfrentar dificultades cuando en relación con sus compañeros de grupo, no logra desarrollar los distintos contenidos que integran el currículo escolar de acuerdo al nivel de desarrollo en el que se encuentre. Por lo tanto, se deben integrar a su proceso educativo mayores recursos o diferentes, con el fin de que logre los objetivos curriculares de no ser así, se considera que este alumno presenta necesidades educativas especiales (Bautista, 1993).

Concepto de Necesidades Educativas Especiales en la Actualidad

Galloway y otros (1994) recogen tres discursos diferentes relativos a formas de conceptualizar la evidencia de las necesidades educativas especiales:

El primero hace referencia a las necesidades especiales del alumno. Es esencialmente individualista, atribuyendo las dificultades de aprendizaje a factores del alumno, su familia y los antecedentes sociales. Implica la necesidad de recursos especiales para ellos.

El segundo guarda relación con la eficacia del profesor y la escuela. Reconoce explícitamente que el aprendizaje y las conductas problemáticas pueden atribuirse, al menos en parte, a tensiones en el desarrollo del curriculum y al clima pedagógico o escolar. Se hace una llamada al desarrollo profesional y a la formación en ejercicio como forma de promover el aprovechamiento escolar. Es esencialmente un discurso profesional.

Por último, las incidencias en el fracaso escolar que demandan una reforma legislativa radical. Es esencialmente una variante política del discurso anterior.

Para Sola y López (1999) al hacer mención a las necesidades educativas especiales se está reconociendo una diversidad de sujetos ante los procesos de aprendizaje. Ello exige un análisis pormenorizado de los distintos elementos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las características de los estudiantes.

En este sentido, se puede decir que la diversidad hace referencia a las diferencias individuales y a los diferentes contextos de actuación de acuerdo con las características de los estudiantes (físicas, psíquicas o sensoriales), los condicionantes familiares y sociales y las circunstancias escolares.

María del Carmen Ortíz (2000) define “La necesidad educativa es un término que implica relatividad, interactividad y transitoriedad y que remite a la interacción con el contexto tanto en la génesis como en la resolución de los conflictos, de forma que cualquier estudiante puede precisar de forma transitoria o permanente algún tipo de ayuda para proseguir un desarrollo académico y social normalizado, un currículo de la educación formal; sería un grave error el identificar con tal expresión a determinados colectivos, cuando el término hace alusión a apoyos, adaptaciones, ayudas y recursos en función de nuevas situaciones”. María del Carmen Ortíz (2000). (RIDDELL, 1998).

Cynthia Duk (2001), Necesidades Educativas Especiales: se refieren a aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus estudiantes y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los estudiantes.

Las Necesidades Educativas Especiales se refieren a las dificultades mayores que presenta un estudiante, con relación al resto de los compañeros para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o que presentan desfases con relación al currículo por diversas causas y que pueden requerir para prosperar en su aprendizaje de: • Medios de acceso al currículo, adaptaciones curriculares, adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula, servicios de apoyo especial, las responsabilidades son compartidas entre todos los profesionales, la organización para la atención se orienta desde el Proyecto Educativo Institucional o Pedagógico y la apertura de la institución se da en los procesos académicos, social y laboral.

Necesidades Educativas Especiales en Colombia

Según el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.), en Colombia, en el marco de la atención en el servicio educativo para la población con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), establece orientaciones pedagógicas para los siguientes grupo de estudiantes: estudiantes con limitación auditiva, estudiantes con limitación visual, estudiantes sordociegos, estudiantes con autismo, estudiantes con discapacidad motora, Estudiantes con discapacidad cognitiva, estudiantes con capacidades y talentos excepcionales.

Tipos de Necesidades Educativas Especiales

En el Informe Wamock (1978) se identifican las necesidades como especiales o no en relación a los diferentes elementos del curriculum y/o los medios de acceso a éste y se distinguen cuatro grandes grupos:

Necesidades educativas especiales de niños con defectos de audición, visión o movilidad sin serios problemas intelectuales o emocionales. Estos alumnos tienen necesidad de aprender

técnicas especiales, aprender a usar equipos especiales, medios, recursos adaptados o desplazamientos asistidos. Plantean necesidades en relación al aprendizaje que exigen el uso de técnicas específicas adicionales a las generales.

Necesidades educativas especiales de niños con desventajas educativas. Son aquellas que presentan determinados alumnos que no son capaces o no están preparados para adaptarse a la escuela y/o a las tareas de aprendizaje propuestas, por razones sociales o psicológicas. Plantean necesidades educativas en relación a su proceso de desarrollo personal, a la enseñanza específica de materias básicas y en tomo a la organización y agrupamientos en el currículo.

Necesidades educativas especiales de niños con dificultades de aprendizaje. Suelen diferenciarse dos subgrupos de necesidades dentro del mismo. Algunos de estos niños necesitan adaptaciones curriculares significativas y permanentes, mientras otros tienen esas necesidades de forma transitoria. Existen amplias variaciones en cuanto a la madurez, capacidad y progreso educativo de estos alumnos.

Alumnos con dificultades emocionales y conductuales. Necesitan especial atención en su curriculum respecto a la estructura social y al clima emocional en los que tiene lugar la educación, y cierto grado de individualización en sus relaciones, métodos de enseñanza, contenidos disciplinares' ritmo y modelos de aprendizaje. El trabajo ha de planificarse tanto a nivel cognitivo y social/emocional como a nivel actitudinal.

Según lo reflejado aquí, las necesidades educativas especiales se circunscriben a la provisión de medios especiales de acceso al curriculum, o de la necesidad de modificar distintos elementos curriculares, o de prestar una atención particular al contexto social y al clima emocional

(Wamock, 1978). Desde este punto de vista se podrían concretar las necesidades en base al tipo de demanda curricular o de servicios que requieren, tal como se refleja a continuación:

1. Necesidades Especiales de Adecuación Curricular:

NEE de adaptación de objetivos

NEE de adaptación de contenidos

NEE de adaptación de metodología

NEE de adaptación de la evaluación

NEE de adaptación de temporalización

2. Necesidades Especiales de Provisión de Medios de Acceso al Curriculum.

NEE de provisión de situaciones educativas especiales (emplazamiento)

NEE de provisión de recursos personales

NEE de provisión de materiales específicos

NEE de provisión de acceso físico a la escuela y sus dependencias

Entre necesidades generales y especiales.

Si tomamos en consideración los dos principios básicos que reiteradamente se mencionan en la legislación y la normativa actual de nuestro contexto educativo -el derecho a la educación de todos los ciudadanos y el que los fines de la educación son los mismos para todos- conveniremos en que todos los estudiantes participen de unas mismas condiciones de provisión de medios y

recursos de orden material y personal que les permiten acceder a los fines generales de la educación. Ahora bien, para que estas finalidades puedan llevarse a término hay que adoptar desde los centros educativos una organización que posibilite esa formación básica y común reconociendo la heterogeneidad y las necesidades de todos los alumnos/as.

Los problemas empiezan a surgir cuando se tienen que conjugar las implicaciones del principio de igualdad con la evidencia de necesidades especiales. Es clara y positiva la evolución que se ha experimentado con el intento de pasar de concepciones segregadoras a otras que resultan menos peyorativas.

En un intento de comprender el significado de las necesidades educativas Solity (1991) indica que existen dos problemas fundamentales: distinguir entre necesidades y respuestas y definir las necesidades educativas. A su vez, considera que mientras que no es difícil encontrar definiciones de 10 que son las necesidades educativas especiales, son bastante ambiguas las definiciones de 10 que son las necesidades educativas.

Para Alberte (1995) la acepción de necesidades educativas especiales se puede aplicar a todo o casi todo y toda necesidad educativa puede ser vista como algo especial. En este sentido, podríamos decir, en términos muy amplios, que todo alumno es alumno con necesidades educativas especiales ya que cada uno tiene características individuales que lo diferencian de los demás y necesita una educación acorde con las mismas.

Hay autores que consideran que la noción de necesidades especiales deriva del enfoque tradicional en el que la diferenciación estaba unida a valoraciones basadas en prejuicios discriminatorios.

Fulcher (1990) argumenta que el tema y tópico de los alumnos con necesidades especiales debería ser examinado desde plataformas teóricas y sociales. Considera que la noción de alumnos con necesidades educativas especiales no es el camino para acercarse a la igualdad en el sistema educativo. Es una nueva categoría en lugar de dejar de serlo y, como tal, trabaja estructuralmente de la misma forma que algunas de las categorías previas. Lejos de disolver las prácticas históricas de exclusión de alumnos, para este autor, el concepto de necesidades educativas especiales añade nuevos problemas a los alumnos así definidos:

" ... la noción de alumno con necesidades especiales constituye una estrategia de poder para los ya poderosos aparatos educativos" (Fulcher, 1990, p.354).

Con respecto al término necesidades educativas especiales, Barton (1986) llega a decir que en la gran mayoría de los casos no es más que un "eufemismo para el fracaso" (p. 273).

Garanto (1993) reflexiona sobre dicho término y manifiesta:

"A mi entender, sería mejor hablar de necesidades sin más ya que los calificativos de educativas y especiales acotan espacios disciplinares y de desarrollo y se siguen considerando "especiales" como si hubiera de nuevo una dicotomización entre lo que son meramente "necesidades" y lo que son "necesidades especiales" (p. 10).

Para Carson (1992) es, precisamente, dentro de este contexto de clarificación de las necesidades comunes o generales como mejor podemos encontrar la terminología más adecuada. La decisión de respuesta a las mismas podría estar en el contexto de la atención a las necesidades generales, pues los niños que tienen necesidades especiales tienen las mismas necesidades generales que todos los demás niños, de hecho, las llamadas especiales pueden verse en términos

de dificultades particulares en la respuesta a las necesidades generales que tienen, lo que no significa negar la atención específica que requieran.

El propio principio de individualización pone de manifiesto que cada estudiante es diferente de los demás en determinados aspectos. Las diferencias además de ser particulares, son distintivas en la propia persona. En el ámbito escolar están configuradas fundamentalmente por las características de los estudiantes y las circunstancias en las que se desenvuelven (ambiente de aprendizaje, relaciones de comunicación, regulación de los conflictos, valores y actitudes hacia las diferencias, etc.). Por tanto, las necesidades educativas, derivadas de las diferencias individuales hay que establecerlas con carácter provisional y en continua revisión, prestando atención a la influencia que sobre ellas tenga el curriculum que se desarrolle, las ayudas disponibles y la participación del alumno en el mismo.

A su vez, es preciso tener en cuenta que las características del entorno escolar y de la propia práctica educativa pueden ser generadoras de necesidades educativas. La rigidez organizativa y metodológica junto con planteamientos homogeneizadores, lejos de favorecer desarrollos educativos para todos los alumnos en consideración de las necesidades individuales, pueden ser causa de dificultades añadidas al no tener en cuenta los principios fundamentales de una educación de calidad.

En general, hasta ahora la utilización del término de N.E.E. ha venido asociado generalmente a dificultades o incapacidades de los alumnos. De todos modos, y reconociendo los importantes avances que se han venido produciendo, estamos aún lejos de considerarlas como algo enriquecedor para todos y para el desarrollo de procesos educativos individuales y colectivos. Como pone de manifiesto Zabalza (1996) la defensa del derecho a la diferencia y a ser tratado por

igual constituye uno de los valores más destacables de la educación de nuestros días al que merece la pena dedicar grandes esfuerzos a su consecución.

Así pues, percibir la diversidad como enriquecimiento para todos -y no como dificultad- precisa entender las diferencias como aspectos positivos de cada ser humano. La formación de actitudes positivas en este sentido o la modificación de las negativas, tanto en los alumnos como en los profesores y la comunidad educativa, aparece como un reto en la consolidación del cambio de enfoque.

La Nueva Concepción de las Necesidades Educativas Especiales (NEE)

(Duk) Desde la nueva concepción de las NEE y la inclusión, ya no tiene sentido hablar de diferentes categorías o tipología de alumnos, sino de una diversidad de alumnos que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales. Desde esta visión el concepto de NEE se amplía bajo el entendido, que cualquier niño o niña puede, ya sea en forma temporal o permanente, experimentar dificultades en su aprendizaje y que, independientemente del origen de las mismas, el sistema educativo debe proveerle las ayudas y recursos de apoyos especiales para facilitar su proceso educativo.

Hasta hace relativamente poco, se consideraba en muchos países, que sólo los alumnos con algún tipo de "deficiencias" o discapacidad debían recibir educación especial y que la mejor forma de atenderlos era agrupándolos según categorías diagnósticas en escuelas especiales o en aulas diferenciales dentro de la escuela regular, en las que se les brindara una educación adecuada a sus necesidades específicas. En esta concepción subyace la idea que las dificultades que presentan los alumnos para aprender, ocurren a causa de sus propias limitaciones, sin tener en

cuenta el contexto donde éstas tienen lugar y por tanto, pone el acento en identificar el problema y prescribir el tratamiento apropiado.

El predominio de este enfoque clínico-rehabilitador, condujo a que la educación especial se convirtiera en muchas partes en un asunto de "todo o nada", ya que sólo los alumnos con algún tipo de déficit eran destinatarios de las ayudas y recursos especiales, mientras que otros muchos alumnos que tenían NEE, seguían en las aulas comunes sin ningún tipo de ayuda, incrementando las cifras de fracaso escolar.

Si bien este enfoque se sigue dando en muchas partes del mundo, durante las últimas dos décadas se observa una fuerte tendencia internacional a abogar por el desarrollo de escuelas integradoras en las cuales todos los alumnos y alumnas aprendan juntos y se beneficien de una enseñanza de mayor calidad, haciendo realidad los principios de igualdad de oportunidades y equidad.

El Carácter Interactivo de las Necesidades Educativas Especiales.

En la actualidad existen suficientes evidencias que demuestran que las NEE surgen de la interacción de múltiples factores, algunos inherentes al propio niño, como por ejemplo las discapacidades, otros asociados a sus circunstancias socio-ambientales y culturales, otros relacionados con la respuesta y oportunidades educativas que se les ofrece.

Desde esta perspectiva, se considera que las NEE son de carácter interactivo es decir, que dependen de las condiciones del propio alumno como de las características del contexto educativo en el cual se manifiestan. Este nuevo enfoque implica un paso adelante con respecto a las respuestas tradicionales de corte correctivo o compensatorio ofrecida a los alumnos que

presentan dificultades en la escuela, ya que desplaza el foco de atención del problema del alumno individual al contexto educativo y pone de relieve que las decisiones curriculares que los docentes toman, las actividades de aprendizaje que proponen, los métodos que utilizan, las relaciones que establecen con sus alumnos y alumnas, tienen una poderosa influencia en el aprendizaje de los niños y que, en consecuencia, la escuela juega un papel determinante en los resultados del aprendizaje, puesto que dependiendo de la calidad de la respuesta educativa que proporcione a sus alumnos puede contribuir a superar, minimizar o compensar las dificultades de aprendizaje o por el contrario, agudizarlas e incluso crearlas, producto de una enseñanza inadecuada.

De allí, que en muchos países, educadores e investigadores han comenzado a explorar la potencialidad de nuevos enfoques, con miras a superar las limitaciones de los enfoques tradicionales para abordar las dificultades de los alumnos, éste ha sido denominado por la UNESCO, el enfoque Curricular de las Necesidades Educativas Especiales, con la intención de poner el acento en la interpretación de las dificultades de aprendizaje, a partir de la forma en que los maestros organizan los contenidos y actividades de enseñanza y las condiciones que crean en el aula para estimular la participación y apoyar el aprendizaje de todos los alumnos. En otras palabras, la "perspectiva curricular" no se limita al alumno, sino que se amplía al contexto educativo para introducir en éste, los cambios que se estimen necesarios, centrando el análisis y los esfuerzos en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, el carácter interactivo de las NEE determina que éstas sean relativas y cambiantes dependiendo del contexto educativo donde se expresen y de los criterios con que sean interpretadas y definidas. Dicho de otro modo, las NEE que pueden presentar determinados alumnos, por las causas que fueren, no serán exactamente las mismas en una escuela u otra, sino

que tendrán una dimensión y matices distintos en función de la respuesta y características de cada escuela, de cada docente.

Es más, la experiencia demuestra que el mayor o menor grado de dificultad que se le atribuye a un alumno en particular, está directamente asociado al nivel de dificultad que representa para el docente enseñarle. Este hecho pone de manifiesto que las actitudes, expectativas y nivel de formación que tengan los docentes para asumir la enseñanza de alumnos que de por sí, plantean mayores retos al maestro, constituyen un factor clave a considerar en el desarrollo de las políticas de inclusión.

En este sentido, la preparación y apoyo a los docentes es de capital importancia para el éxito de la inclusión. Es necesario ayudar a los educadores a modificar sus esquemas previos mediante los cuales conciben las NEE como problemas a resolver por medio de la intervención de especialistas, a fin de que éstas sean percibidas como oportunidades de desarrollo profesional, en la medida que constituyen una valiosa fuente de información y retroalimentación para la revisión y mejora de sus prácticas docentes.

Percepciones

El presente trabajo hace referencia al concepto de percepción planteado, desde el enfoque de la psicología social de Myers (2005). Según este enfoque, la percepción es definida como el proceso psicológico por medio del cual una persona registra mediante sus sentidos una información que proviene del exterior y la interpreta de acuerdo a sus conocimientos, emociones y experiencias.

Las percepciones, por lo tanto, son construcciones que se emiten a partir de lo que un sujeto interpreta sobre un determinado fenómeno: concepto, hecho, persona o situación. En este estudio es importante conocer las percepciones de los profesores hacia la inclusión educativa, ya que estas se consideran como indicadores para el uso de prácticas inclusivas en el aula.

Cada profesor tiene distintas percepciones sobre hechos, situaciones y características de sus alumnos, las mismas que influyen en la interacción -profesor/alumno- diaria, y el desarrollo de actitudes hacia ellos.

Las percepciones dan paso a las actitudes que constituyen creencias y sentimientos, que expresan reacciones evaluativas -favorables o desfavorables- (Olson y Kzanna, 1993 citado por Myers, 2005) hacia personas, situaciones, conceptos o hechos que influirán en las acciones de las personas.

Actitudes

Conceptualización. Dentro de los factores determinantes del éxito de la atención a la diversidad, la actitud favorable de los agentes implicados en el proceso, aparece como uno de los más importantes (García Pastor, 1991; Blas, 1995). El concepto de actitud ha sido ampliamente estudiado y ha dado lugar a numerosos estudios, sobre todo en la Psicología Social. Conocer qué son las actitudes, cómo se forman, cómo se pueden medir y modificar, son interrogantes que han despertado el interés científico desde hace mucho tiempo (Pareja, 2002).

Pero debemos tener en cuenta que el concepto de actitud es utilizado en el lenguaje cotidiano, a veces de forma errónea, lo que puede dar lugar a confusiones. Por eso, es necesario aclarar este término. Sin embargo, esto resulta difícil debido a que son numerosas las definiciones que se han

dado. Siguiendo la revisión realizada por Rodríguez (1989), podemos agruparlas en función de los elementos que las componen:

a) En primer lugar se encuentran aquellos autores que entienden la actitud como una predisposición favorable o desfavorable hacia un objeto, persona o situación. Este sería el caso de las definiciones aportadas por Doob (1947); Sarnoff (1960) y Campell (1963), según la revisión de Rodríguez (1989). Siguiendo esta línea, tenemos la definición del profesor Bolívar (1996) para quién:

“Las actitudes son, entonces, juicios de evaluación, articulados mentalmente en la memoria, que provocan reacciones afectivas ante los objetos o predisponen a actuar de determinada forma” (Bolívar, 1996: 59).

Según Myers (2005), también nos habla que las actitudes pueden ser favorables -positivas- o desfavorables -negativas-. Aplicado este enfoque al trabajo del profesor, se puede afirmar que los profesores pueden desarrollar actitudes favorables o desfavorables en su relación con los estudiantes, lo que va a condicionar su práctica docente.

Las actitudes favorables implican una aceptación para acercarse hacia el sujeto, grupo o situación, que busca el beneficio mutuo entre quienes interactúan, concretando una conducta de integración. Mientras las actitudes desfavorables se consideran como una devaluación que afecta la interacción de ambos sujetos. Este tipo de actitudes pueden dar lugar a estereotipos, prejuicios e incluso discriminación (temas que no se desarrollan en este estudio), los que se convierten en etiquetas sociales.

b) Otros autores definen la actitud como un conjunto de respuestas mediatizadas por la experiencia previa (Horovitz, 1944; De Fleur y Westie, 1963; cit. por Rodríguez, 1989).

En este sentido, Cantero, León y Barriga (1998) afirman que:

“Por lo general la actitud es considerada como una disposición interna de carácter aprendido y duradera que sostiene las respuestas favorables o desfavorables del individuo hacia un objeto o una clase de objetos del mundo social; es el producto y el resumen de todas las experiencias del individuo, directas o socialmente mediatizadas, con dicho objeto o clases de objetos.” (Cantero, León y Barriga, 1998:118).

c) En tercer lugar, están las definiciones que consideran la actitud como algo aprendido y con una fuerte carga afectiva (Thurstone, 1929; Nunally, 1978). Este es el caso de Morales (1988), quién la define del siguiente modo:

“Entendemos por actitud una predisposición aprendida, no innata, y estable aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable, ante un objeto” (Morales, 1988:8).

d) También están las definiciones cuyo componente esencial es el cognitivo y definen la actitud como un conjunto de creencias y opiniones que mediatizan la actuación del sujeto (Jones y Gerard, 1980; Moya y Ruíz, 1996). El propio Rodríguez (1989) estaría en esta línea cuando define las actitudes como:

“Un conjunto organizado de convicciones o creencia que predispone favorable o desfavorablemente a actuar respecto a un objeto social” (Rodríguez, 1989: 207).

e) Por último están aquellas definiciones que son globales y abarcan los diferentes elementos o componentes de la actitud (Zanna y Rempel, 1986; Breckler, 1984). Entendemos que este concepto de actitud recoge más ampliamente las dimensiones que engloba dicho término, dando una idea más completa de todos los aspectos relevantes de la misma. La profesora Buendía (1994) se acercaría a esta forma de entender la actitud, definiéndola así:

“La actitud la entendemos como una predisposición aprendida, dirigida hacia un objeto, persona o situación, y que incluye dimensiones cognitivas, afectivas o evaluativas y, eventualmente, disposiciones propiamente conductuales” (Buendía, 1994:214).

Podemos decir que todas las definiciones, a pesar de sus diferencias, tienen aspectos comunes. Todas ellas, de una forma u otra, resaltan la idea de que las actitudes se refieren a algo concreto, es decir, la actitud se tiene hacia un objeto, una persona o una situación particular. Por otro lado, también coinciden en que las actitudes no son innatas al hombre sino que éste aprende lo que es favorable o desfavorable para él, y esto le lleva a actuar de una forma u otra. Y por último, todas recogen los elementos, o por lo menos alguno de ellos, que componen las actitudes.

Elementos que configuran la actitud

La mayoría de los autores coinciden en afirmar que son tres los elementos o componentes en los que se basan las actitudes (Rodríguez, 1989; Moya y Ruíz, 1996):

a) Los sentimientos o afectos. Algo nos agrada o desagrada en función del sentimiento que provoque en nosotros. Es lo que se conoce como componente afectivo y ha sido considerado durante mucho tiempo como la actitud en sí misma.

b) Las creencias y el conocimiento. Creemos que algo es bueno o malo según el grado de conocimiento, la opinión o las creencias que tenemos sobre ello. A veces puede ser que dichos conocimientos no sean suficientes o sean equivocados, pero aún así pueden dar fundamento a la actitud.

c) Las conductas o acciones. Algo es favorable o desfavorable para nosotros en función de la conducta que manifestamos ante eso. La actitud no es la conducta en sí misma, es precursora de ésta. Este componente conductual está influenciado por los dos anteriores, ya que en función del conocimiento que tengamos de un objeto y del sentimiento que provoque en nosotros, nuestra manera de actuar frente a él será diferente.

Llegados a este punto, es necesario aclarar la relación entre conducta y actitud. Numerosos estudios han intentado poner de manifiesto la relación entre las actitudes y la conducta, hasta el punto de considerar las actitudes como predictivas de ésta.

“El concepto particular de actitud es un constructo y, como tal, nos permite conocer la consistencia de lo que las personas dicen, piensan o hacen, de forma que dadas determinadas conductas se pueden predecir otras futuras.” (Neto y Sierra, 1997:881). Sin embargo, en lugar de preguntarse sobre dicha relación sería conveniente dirigir la pregunta hacia los factores que influyen y condicionan esta relación (San Martín y Perles, 1995).

Estos autores, siguiendo a Azjen y Fishbein (1977), recogen dos factores importantes:

a. Factores metodológicos. Para poder hablar de relación entre conducta y actitud es necesario que exista una estrecha correspondencia entre la medida de actitud que utilizamos y la medida de conducta, de lo contrario el resultado no tendrá validez. Por eso debemos distinguir por un lado, si la actitud se refiere a un objeto (la diversidad) o a una acción ligada al objeto (atender a la diversidad). Por otro lado, si la conducta hace alusión a un acto único (inclusión de los alumnos en el aula ordinaria) o bien a actos múltiples (inclusión de los alumnos, concienciar sobre la necesidad de ésta, atender las necesidades de los alumnos, participar en su implantación en el centro, colaborar con los compañeros...). Por ello, debemos tener claro qué tipo de actitud medimos y con qué tipo de conducta se corresponde, para poder establecer relación entre ambas.

b. Factores situacionales. En algunas situaciones concretas, nuestras actitudes no se corresponden con las conductas exhibidas, por lo que el conocer las primeras no bastaría para poder predecir las segundas. Uno de los factores situacionales o ambientales más influyentes lo constituye la norma social, es decir, lo que los miembros del grupo de referencia esperan que haga un individuo. La situación determina, en algunas ocasiones, que nosotros actuemos de una u otra forma. Además, esta actuación depende de las posibles consecuencias que nosotros le

atribuyamos a la misma, es decir, de nuestra actitud sobre la acción, si consideramos sus efectos negativos o positivos en una situación concreta. Por otro lado, dicha acción también va a depender de lo que el sujeto crea que el grupo espera de él. Por lo tanto, la conducta en una situación determinada depende de los posibles resultados de ésta y de las expectativas de los demás.

Actitudes que influyen negativamente en la atención a la diversidad

Aunque podríamos decir que existen gran cantidad de actitudes, en función de la situación, de los sentimientos, de los objetos, etc, nos vamos a centrar en aquellas que de una forma u otra, influyen o pueden influir de manera más directa en el rechazo hacia la atención a la diversidad y en la forma negativa de percibir ésta. Siguiendo a Pastor Ramos (2000) vamos a centrarnos en tres tipos de actitud:

Actitud de prejuicio. El prejuicio se considera una actitud porque tiene los tres componentes de ésta (Rodríguez, 1996): cognitivo (se piensa mal de algo o alguien), afectivo (provoca desprecio, desagrado o miedo) y conductual (produce reacciones hostiles contra el objeto o sujeto). Normalmente, cuando hablamos de actitudes prejuiciadas nos referimos a las actitudes que hacen referencia a grupos minoritarios.

Se puede definir el prejuicio como:

“el mantenimiento de posturas sociales despectivas o de creencias cognitivas, la expresión de sentimientos negativos, o la exhibición de conducta hostil o discriminatoria hacia miembros de un grupo en tanto que miembros de ese grupo” (Brown, 1998:27).

Según esta definición se puede deducir que el prejuicio es una construcción social, es decir, las creencias y conductas son socialmente compartidas por un grupo de sujetos, hacia otro sujeto

o sujetos pertenecientes a un grupo determinado. Pero al hablar de sujeto, no se percibe éste como individual, sino que es *categorizado* según sus características, dentro de un grupo u otro. Esta categorización es el paso previo al prejuicio (Brown, 1998).

El ser humano, como hemos visto antes, tiende a simplificar el mundo que lo rodea. Para ello, emplea categorías que le permiten ordenar los hechos, situaciones o personas en función de sus parecidos y diferencias. Las categorías sociales tienden a ver a los miembros de su grupo más homogéneos de lo que en realidad son y por el contrario, encuentran más diferencias con los miembros de otros grupos. La categorización acentúa las diferencias entre grupos y disminuye éstas dentro de cada categoría. Pero además, solemos atribuir características determinadas a los miembros de un grupo por el simple hecho de pertenecer a ese grupo (Rodríguez, 1996). Estaríamos hablando de los *estereotipos*. Éstos se derivan de las categorizaciones e influyen en nuestras expectativas sobre la actuación de los sujetos y en los juicios de valor que hacemos sobre ellos.

Resumiendo, podríamos decir que el prejuicio es una creencia en relación a una categoría social, cuyo principal componente cognitivo sería el estereotipo, con una dirección claramente negativa hacia dicha categoría y con un elemento conductual denominado discriminación (León, Barriga y Gómez, 1998). Sin embargo, en numerosas ocasiones los estereotipos deforman la realidad y condicionan la manera en la que nosotros percibimos e interpretamos la misma (Yzerbyt y Schandron, 1996). Además, tendemos a perpetuar los estereotipos porque, en muchas situaciones, la información que nos llega los refuerza y son la base para nuestro comportamiento. Por ejemplo, un profesor considera que los alumnos de raza gitana provocan conductas problemáticas dentro del aula. Además, esta idea es reforzada por sus compañeros y grupo de amigos, quienes asocian a esta categoría características de “ladrones”, “vagos”, “poco aseados”,

etc. El estereotipo cobrará fuerza y se reafirmará. Así, cuando en el aula de este profesor aparezca un alumno gitano, todas las características propias del estereotipo recaerán sobre él, independientemente de sus características individuales, condicionando el comportamiento del profesor hacia éste.

Xenofobia. La xenofobia es un tipo de prejuicio que normalmente desarrollan las personas que habitan en zonas donde coexisten dos o más grupos raciales, lingüísticos, religiosos, culturales, etc., sin que todos ellos se integren en una misma comunidad (Pastor Ramos, 2000). Esto da lugar a actitudes de rechazo entre los distintos grupos, bien porque siente la amenaza que puede suponer la influencia de culturas diferentes o simplemente porque se rechaza aquello que es diferente a la propia cultura manifestando sentimientos de superioridad y segregación. Como toda actitud perjudiciada, la xenofobia no es innata o natural, sino que se adquiere culturalmente y es socialmente fomentada. Sin embargo, en la actualidad es difícil encontrar posturas racistas o xenófobas manifiestas, ya que socialmente son censurables, pero esto no quiere decir que de manera latente no sigan existiendo (Morales y Páez, 1996).

Por ello, estos autores hablan de tres posibilidades que se pueden encontrar en el prejuicio racista: la persona que es claramente antirracista y que no presentan diferencias positivas de su propio grupo de referencia respecto a otros grupos, ni diferencias negativas del grupo opuesto (por ejemplo, respecto a una minoría étnica no consideraría que ésta fuera ni superior ni inferior al grupo al que pertenece él); en segundo lugar, estaría la persona con una clara actitud racista que presentaría diferenciación negativa contra el otro grupo (en este caso, la minoría étnica es considerada inferior y además, peligrosa, por ello se le atribuyen características negativas frente al grupo de referencia); por último, tendríamos la persona con actitud racista latente. Ésta presentaría sólo diferenciación positiva del propio grupo, sin entrar en la diferenciación negativa

del otro grupo por temor a la censura social (en este caso, el individuo defendería las características positivas de su propio grupo, pero no entraría, de forma manifiesta, en un ataque negativo a la minoría étnica, ya que las repercusiones sociales no serían deseables para él).

Según estos planteamientos, los mismos autores llegan a la conclusión de que asistimos a nuevas formas de racismo que se deben combatir de manera diferente. En primer lugar, no basta con las campañas persuasivas tradicionales, ya que las personas, en general, suelen estar convencidas de que no son racistas. Es necesario, modificar de raíz las relaciones que se establecen entre la persona que es racista y la persona que sufre este comportamiento. Por ello, en segundo lugar, se deberían cambiar las relaciones sociales.

Por último, para llegar a cambiar realmente las actitudes xenófobas o racistas, es preciso hacer caer en la cuenta a los individuos de que poseen dichas actitudes, que éstas son incongruentes con sus expectativas y que socialmente no son aceptadas. Si se crea este conflicto interno, es posible que se de un cambio.

En la actualidad, el racismo plantea un problema en nuestra sociedad. Aunque hemos visto, que la mayoría de la gente cree que no posee actitudes racistas, éstas se encuentran de forma latente en muchas personas. Se dice que la diversidad es positiva y nos enriquece a todos, aunque en el fondo, no todos comparten esta idea. Podemos decir, que la escuela es un lugar privilegiado para combatir actitudes racista o xenófobas, a la vez que puede modificarlas o cambiarlas (Alegre, 2000). Por eso aparecen programas enfocados a los alumnos procedentes de minorías, pero que conciernen a toda la comunidad escolar.

Dogmatismo. El dogmatismo está relacionado con actitudes autoritarias y con convicciones fuertemente asumidas y cerradas sobre la realidad y los fenómenos que tienen lugar en ella. “*Las*

personas dogmáticas serían aquellas que demuestran una gran cerrazón mental o una adherencia tan rígida a cualquier ideología que se autoincapacitarían para la creatividad, la evolución, y favorecerían en ellas emociones fuertes, conductas de intransigencia o intolerancia” (Pastor Ramos, 2000:420). Las posiciones dogmáticas imposibilitan el aceptar ideas o datos novedosos que impliquen una modificación de las estructuras mentales o de las creencias mantenidas. Esto se debe a que las personas dogmáticas o autoritarias valoran el poder y la firmeza y su pensamiento se organiza en función de categorías sociales rígidas “nosotros/ellos” (Bourhis, Gagnon y Moïse, 1996).

Estos autores, tras analizar algunos estudios realizados en este campo, han comprobado que las personas autoritarias suelen proceder de ambientes familiares muy restrictivos y competitivos, siendo su actitud una proyección de la frustración contenida o reprimida en la infancia. Además, suelen ser personas muy etnocéntricas e intolerantes, sobre todo con las minorías. De este modo, cuando una persona discrimina o rechaza abiertamente a las personas pertenecientes a otros grupos (sociales, culturales, étnicos, religiosos...) y además lo hace de una forma agresiva, entendida ésta tanto verbal como física, puede deberse a sentimientos de frustración que el individuo ha experimentado en el seno familiar.

Fuentes que pueden favorecer la formación de actitudes favorables hacia la atención a la diversidad

Independientemente de los posicionamientos o enfoques teóricos, Oskamp (1991) recoge las principales fuentes de influencia en la formación de actitudes:

a) Experiencia personal directa con el objeto de actitud. Existen dos aspectos a tener en cuenta. Por un lado, los hechos que marcan la vida de los sujetos, sobre todo aquellos percibidos

como traumáticos, que determinarán la formación de la actitud en un sentido o en otro. Si una persona ha tenido una experiencia desagradable con un miembro de otra cultura que le ha marcado, lo más probable será que esta persona desarrolle actitudes negativas hacia todos los miembros de esa cultura. Por otro, la exposición continuada a personas o situaciones, puede generar actitudes, positivas o negativas, hacia las mismas. Pero la mera exposición no basta para formar las actitudes, es necesario obtener información que discrepe de nuestras expectativas iniciales.

Supongamos que en un centro ordinario se matriculan un número considerable de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.). En un primer momento, los profesores opinan que esto va a influir de manera negativa en el rendimiento académico del resto de los alumnos y que se van a producir problemas conductuales y de disciplina. Sin embargo, a lo largo del curso se comprueba que los alumnos con N.E.E. no cumplen las expectativas que se tenían sobre ellos, al contrario, participan en las actividades, aportan valores positivos a sus compañeros, el rendimiento de los alumnos no ha descendido y no se han producido incidentes disciplinarios fuera de lo normal. Toda esta información contrastada con las creencias iniciales dará lugar a la formación de una actitud mucho más positiva sobre la inclusión.

b) Influencia de los padres. Normalmente, los hijos, sobre todo a edades tempranas, intentan acomodar sus actitudes a las de los padres, intentando conseguir así su validación. De este modo, las actitudes presentadas por los padres se tomarán como referente por parte de los hijos a la hora de formar las suyas propias. Los padres con actitudes autoritarias, racistas, prejuiciadas, etc..., influirán en la formación de esas mismas actitudes en sus hijos. Por el contrario, los padres con actitudes abiertas, tolerantes y solidarias, intentarán inculcar éstas en sus hijos. A veces los padres se sienten reacios ante el tema de la diversidad y de la inclusión de alumnos con N.E.E. en

centros ordinarios por el desconocimiento que tienen sobre el tema, las ideas preconcebidas que se han formado, la falta de experiencias previas con ambientes escolares diversos, la ineficacia de canales de comunicación familia-escuela, el diálogo con otros padres cuyos hijos tienen N.E.E. (la actitud varía mucho si la problemática toca de cerca), la inadecuada organización del centro para su participación activa en éste, etc... (Domingo, 1998). Por ello, debemos plantearnos que los padres también necesitan tener una buena información y formación sobre el tema de la diversidad, ya que de esto dependerá su actitud y posicionamiento ante la misma, así como el sentido en el que influirán en la formación de actitudes de sus hijos.

c) Influencia de los grupos. Como ya hemos comentado, los grupos sociales influyen en la formación de las actitudes. La escuela, después de los padres, aparece como uno de los agentes sociales que más influencia tiene en la formación de actitudes. Durante mucho tiempo se ha utilizado como lugar de adoctrinamiento de las nuevas generaciones.

Sin embargo, en la actualidad los docentes, conscientes del influjo de la escuela en los alumnos, se plantean la necesidad de enseñar actitudes y valores acordes con lo que demanda la sociedad:

“Mucho se ha hablado en los últimos años del reto que tenemos los maestros en la formación de valores y actitudes en nuestros alumnos. Los padres de familia, los alumnos y docentes mismos estamos convencidos que el aprendizaje de actitudes y la formación de valores es la herencia principal que puede llevarse el alumno después de su tránsito por la escuela. No hay discusión cuando se cuestiona qué es más pertinente enseñar en la escuela: los nombres de todos los municipios que conforman el estado español o actitudes de compañerismo y solidaridad.” (Dávila, 1999:1).

En lugar de fomentar actitudes competitivas e insolidarias, la escuela y el profesorado deben fomentar actitudes de respeto, convivencia y compañerismo. Para la formación de dichas

actitudes, sería aconsejable que los profesores tuvieran en cuenta algunas consideraciones (Cembranos y Gallego, 1988):

1- **Los alumnos necesitan conocer el objeto hacia el que se dirige la actitud.** El profesor ha de informar a éstos sobre el sentido y el concepto sobre el que se quiere trabajar una determinada actitud. Si se quieren fomentar actitudes positivas hacia la diversidad, el primer paso consistirá en saber a qué nos referimos cuando hablamos de la diversidad, los tipos de diversidad que existen, las implicaciones en la práctica que ésta conlleva, etc...

2- **En segundo lugar, es necesario que los alumnos conozcan las ventajas e inconvenientes de las diferentes actitudes.** Para ello el profesor deberá cuidar el clima de aula y las relaciones que se establecen dentro de ésta, el modelo de actuación que ofrece a sus alumnos cada día en el aula, las condiciones y situaciones de aprendizaje que ofrece a sus alumnos para fomentar la formación de actitudes deseables, etc.

3- Por último, se debe permitir a los alumnos que pongan en práctica y realicen las acciones que se corresponden con las actitudes que pretendemos formar. De acuerdo a lo anterior, teniendo en cuenta el clima en el que éstas se van a desarrollar, las experiencias anteriores de los alumnos, las características de éstos y el ambiente socio-cultural que rodea a los alumnos. Por eso, se hace necesario que los alumnos se desarrollen en ambientes escolares diversos, porque de este modo podrán experimentar de forma directa las ventajas de ésta y tendrán mayor oportunidad de formar actitudes favorables hacia ella.

Para finalizar, no debemos olvidar la importancia de otros grupos como: el grupo de pares, el grupo de referencia y, en los últimos tiempos, los medios (prensa, televisión, radio, cine...) en la adquisición de muchas de las actitudes que presentan los sujetos. Todos ellos influyen

constantemente en los individuos y, en la mayoría de los casos, determinan la dirección y el sentido de las actitudes de éstos. Numerosos estudios se han centrado en la influencia que los medios, sobre todo la televisión, ejercen sobre la adquisición y desarrollo de algunas actitudes en los sujetos (Reardon, 1991). Estos medios de comunicación tienen la habilidad de modificar y crear necesidades en los sujetos, la mayoría de las veces innecesarias, y además, ofrecen los medios para conseguir cubrirlas. Pero también, ofrecen patrones de conducta determinados que se asocian al prestigio social, al éxito, al poder, etc. Los niños suelen ser los más vulnerables ante las numerosas informaciones y persuasiones que le llegan de estos medios. Debemos ser conscientes del poder que dichos medios tienen y cómo pueden, ayudar o entorpecer, la labor de la escuela.

Si desde la televisión, por ejemplo, se emiten programas destinados a fomentar actitudes tolerantes, respetuosas, solidarias... y éstas, se asocian a patrones que socialmente son considerados como deseables y buenos, es posible que los espectadores relacionen dichas actitudes con la aceptación social y el éxito. Si por el contrario, como ocurre en la mayoría de los casos, lo que se potencia es la violencia, la competitividad y el poder a costa de lo que sea, la visión que tendrá la audiencia será la de que para triunfar en la vida es necesario desarrollar éstas actitudes, porque son los modelos que se les presentan como ideal.

Evaluación de actitudes hacia la atención a la diversidad

Podemos decir que, ya desde la antigüedad, se observan comportamientos que sirven de base para conocer el recorrido histórico de las actitudes en torno a la diversidad (Alegre, 2000). La revisión realizada por esta autora nos lleva a diferenciar las siguientes etapas:

En Grecia y Roma. La práctica del infanticidio era algo considerado como normal. Aunque no sólo se realizaba con los niños considerados “anormales”, se puede decir, que la actitud hacia éstos no era precisamente positiva, ya que se tendía a su eliminación de manera indiscriminada, el rechazo era absoluto.

Durante la Edad Media. Se comenzó a condenar el infanticidio, lo que dio lugar al abandono masivo de los niños “diferentes. Se comienzan a crear asilos que recojan a estos niños. A pesar de mejorar las condiciones que hasta entonces había tenido la infancia en general, las actitudes que se desarrollan durante esta época son de rechazo, miedo (la anormalidad se asocia a posesiones demoníacas) y repulsa hacia los niños “anormales” o “incapacitados”.

A partir del siglo XVI. Se plantea la necesidad de educar a los discapacitados, pero no a todos. Los deficientes mentales siguen considerándose casos especiales y la actitud hacia ello sigue siendo de temor. Esto da lugar, durante mucho tiempo, al aislamiento de estos sujetos en instituciones de beneficencia.

Hacia 1900. Se crean las Escuelas de Educación Especial, así como la figura del profesor de Educación Especial. Comienza a hablarse de derechos fundamentales, entre los que se encuentra el derecho a la educación y el derecho a la igualdad de oportunidades para todos, incluidos los deficientes. Se da un gran paso en relación a las épocas y actitudes anteriores. La diferencia ya no es causa de segregación o discriminación social. Además, la aparición de movimientos como la normalización y la integración, así como el papel de los distintos organismos internacionales a favor de la diversidad, lo ponen de manifiesto. Con esto, no queremos decir que todo esté conseguido, a pesar de los esfuerzos y de los cambios en las actitudes sociales que se han dado a lo largo de la historia, aún quedan actitudes y opiniones por mejorar y cambiar.

Actitud del profesor

En el proceso de integración educativa un factor que determina su éxito o fracaso es la actitud del docente hacia el proceso integrador y los sujetos implicados en dicho proceso (Abos y Polaino, 1986).

Para estudiar las actitudes del docente en la integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, es muy importante estudiar las respuestas conductuales de los profesores, ya que es un factor más para lograr que la integración cumpla con uno de sus objetivos: aceptación, y se alcancen los resultados esperados: integración (Oñativia, 1984).

Una vez que se ha asumido que la integración escolar es una propuesta viable, por estar de acuerdo con las políticas educativas actuales en el ámbito internacional, pero principalmente por ser una propuesta que considera el derecho de los niños a recibir una educación, como todo niño, en un proyecto que se apegue a su evolución, se hace necesario considerar el estudio de las actitudes como algo prioritario en este proceso.

En este sentido, Pérez (1996), menciona que las actitudes de los docentes en relación con la integración de alumnos con N.E.E., tienen un componente cognitivo y uno afectivo y que éstos están en estrecha relación con los valores, los cuales se forman dentro de una ideología o manera de sentir, pensar y actuar propios de una cultura.

Verdugo (1995), define las actitudes como:

“conceptos descriptivos que se infieren a partir de la observación de la conducta, puesto que no son por sí mismas directamente observables o medibles. A menudo son definidas como constructos psicosociales inferidos o latentes, o como procesos que se postulan, o residen dentro del individuo. Además estos constructos o procesos están bajo el dominio de estímulos específicos u objetos de referencia (por ejemplo, individuos, grupos sociales). Estos referentes, en virtud de su valor social percibido, son capaces de provocar una respuesta

actitudinal por parte del sujeto. En este sentido, las actitudes pueden ser concebidas como mediadoras entre un estímulo del entorno y unas respuestas conductuales” (p.55).

Es decir, las actitudes reflejan parte de nuestra personalidad y las expresamos de diversas maneras ante diversos estímulos aunque difícilmente las identificamos como “actitudes ante”.

Para Eiser (1989), existen siete supuestos básicos en relación con las actitudes, los cuales son:

1. Las actitudes son experiencias subjetivas internas. Son procesos que experimenta el individuo en su conciencia aunque los factores que intervienen en su formación sean de carácter social o externos al individuo.

2. Las actitudes son experiencias de una cosa u objeto, una situación o una persona. Los estados de ánimo o las creencias no son actitudes. Debe existir una referencia a algo o alguien para que se genere una actitud.

3. Las actitudes implican una evaluación de la cosa u objeto, situación o persona. Cuando tenemos una actitud hacia algo o alguien, no sólo tenemos una experiencia, sino que ésta nos resulta agradable o desagradable.

4. Las actitudes implican juicios evaluativos. Un juicio evaluativo requiere una comprensión consciente de ese objeto, persona, o situación. Es decir, la noción de actitud sugiere una cierta organización de las creencias, las reacciones o la capacidad de crítica. Ello no quiere decir que esa comprensión sea exhaustiva, ni siquiera correcta o adecuada, pero es la comprensión que en un momento y en una situación concreta tiene la persona que expresa su actitud hacia el objeto.

5. Las actitudes se pueden expresar a través del lenguaje, verbal y no verbal. Hay muchas formas no verbales de expresar las actitudes (como pueden ser gestos, los silencios, la no

participación o la retirada de una situación etc.), pero es innegable que, si no contásemos con el lenguaje verbal, nuestra percepción y nuestro conocimiento de las actitudes se verían muy empobrecidos.

6. Las actitudes se transmiten. La expresión -verbal o no verbal- de una actitud se realiza generalmente con la intención de que sea recibida y entendida por otros.

“La expresión de una actitud es un acto social que presupone una audiencia que pueda entender dicha expresión”.

7. Las actitudes son predecibles en relación con la conducta social. Si no existiera consistencia alguna entre la expresión verbal o gestual de una actitud y la conducta asociada con esa actitud, se plantearía el problema del sentido de dichas manifestaciones verbales. Conviene aclarar, que aunque una persona tenga una actitud clara y concreta hacia algo o alguien, no siempre puede o elige actuar consecuentemente, dado que las actitudes no son los únicos factores que intervienen en la decisión tomada por una persona de actuar de una manera determinada.

Otro punto a destacar en relación al tema de las actitudes, es que cuando un individuo que adquiere una actitud gana un aprendizaje, puesto que el tener una actitud le permite ordenar, dotar de significado a ciertos aspectos del medio social en el que se mueve (SEP, 2000) porque así tipifica la realidad en forma simplificada, reduciendo los atributos individuales en vez de considerar las características del sujeto o de la situación. Las características personales más aparentes como el sexo, la edad, el color de la piel o la discapacidad llegan en determinadas condiciones a provocar una visión estereotipada de las personas, considerando a los miembros de estos grupos como si fueran individuos estándar, en función de sus características físicas y pasando por alto sus potencialidades. Es por ello que esta visión estereotipada posiblemente

puede convertirse en una actitud negativa, lo que conduce a la discriminación, especialmente cuando el individuo pertenece a un grupo que se percibe con menos poder como suele ser el caso de los alumnos que presentan N.E.E.

Dicho en otras palabras, las actitudes involucran lo que los sujetos piensan, sienten, así como el modo de actuar en relación a un objeto. Debido a esto, la conducta no se encuentra determinada sólo por lo que a los sujetos les gustaría hacer, sino por lo que piensan que deben hacer (normas sociales), por ello generalmente desarrollan hábitos con consecuencias derivadas de su conducta.

Según Triandis (1988), menciona que las actitudes poseen, tres componentes básicos y definitorios que reflejan la complejidad de la realidad social. La formación y el cambio de actitudes operan siempre con estos tres componentes, que son:

Componente cognitivo (Conocimientos y creencias)

Componente afectivo (Sentimientos y preferencias)

Componente Conductual (Acciones manifiestas y declaraciones de intenciones).

Si las actitudes se asientan entre estos tres componentes: cognitivo, afectivo, y conductual, la actitud de los docentes dependerá en gran medida del grado en que las acciones propuestas por las instancias educativas de Educación Regular y de Educación Especial hayan satisfecho los puntos que se han señalado con respecto a los cambios que implica la integración.

Si esto último se ha conseguido, al menos se habrá incidido sobre el componente afectivo e intelectual de la actitud de los docentes en este proceso y solo quedaría la expresión en conductas de esta actitud positiva (Triandis, 1988).

La actitud y la preparación adecuada de los profesionales de la educación también es uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras.

Vlachou (1999), menciona que existen numerosos factores, tanto de tipo institucional como de tipo personal, que combinados, pueden servir como predictores de las actitudes de los profesores hacia la integración de niños con N.E.E. Algunos de dichos factores, añade el autor, son: la política tradicional de la escuela respecto de la integración, política de distribución de alumnos entre las distintas clases (por grado o por rendimiento académico), la actitud del director del centro hacia la integración, la calidad de apoyo ofrecido por el profesor de Educación Especial, la relación entre éste y el profesor regular, la ideología (liberal o conservadora) del profesor como parte importante de su personalidad, el género

el tipo de enseñanza y el nivel de confianza del profesor a la hora de seleccionar los métodos pedagógicos adecuados para los alumnos integrados.

En un estudio realizado por Bowman (citado en Vlachou, 1999), en el cual revisaba la formación de profesores y consideraba las actitudes de éstos en el proceso de integración escolar en 14 países, se encontró que éstas difieren notablemente de un país a otro e incluso de una región a otra en el mismo país, esto debido a varios factores: la existencia o no de una ley que favoreciera la integración, la cantidad y tipo de formación que recibía el profesorado, su experiencia o no con alumnos con condiciones psicofísicas potencialmente discapacitadoras, y el apoyo disponible en las escuelas ordinarias.

Guarélla, et al. (2000), mencionan que las actitudes de los maestros de primaria frente al proceso de integración escolar están íntimamente ligadas a las variables de formación profesional en educación especial, experiencia en integración escolar y la disposición al trabajo en equipo.

Después de realizar una investigación en la Cd. de México con maestros de escuelas primarias públicas, las autoras resaltan que una de las razones para que las actitudes de los docentes ante la integración sean desfavorables es la falta de conocimientos, lo cual provoca en éstos, sentimientos de ansiedad por carecer de habilidades que les permitan dar respuesta a las Necesidades Educativas de los alumnos integrados; otro factor es que la mayoría de la población docente siempre se ha desempeñado como profesor regular y, por lo tanto, carece de experiencia en aulas integradoras, pero se menciona que a partir de este primer acercamiento al proceso de integración, las actitudes tienden a cambiar favorablemente, así mismo, los docentes con disposición al trabajo en equipo presentan una actitud más favorable ante la integración de niños con N.E.E.

De acuerdo a investigaciones realizadas por Alemany (2006), se muestran algunos de los factores que incluyen las distintas fases por las que atraviesa el docente cuando se enfrenta a la escuela de la diversidad, así como las actuaciones que se podrían desempeñar en cada una de estas etapas:

1.- Fase de resistencia al cambio

La primera reacción normal del docente que va a recibir por primera vez alumnos con N.E.E. es de miedo a lo desconocido, porque en esta nueva situación se siente desorientado y expectante a lo que “se le viene encima”; este temor inicial lo hará posicionarse de forma negativa ante el cambio porque conlleva romper con lo tradicional, con el trabajo de siempre, para modificar, aunque no sabe cómo, su actuación docente. Esta etapa se puede denominar “Fase de Resistencia al Cambio”, y es en este momento cuando el docente argumenta y justifica por qué no cambia su forma de trabajar en el aula de integración. Esta fase se caracteriza por:

- A. Miedo a lo desconocido.
- B. No se consideran parte del proyecto de la integración.
- C. Consideran que la educación en la diversidad supone más trabajo.

En esta primera fase, el profesorado solo ve las ventajas que supone el cambio, creando fantasmas que le provocan tensión a la diversidad como una utopía que es imposible conseguir, un proyecto imposible de lograr y que repercute negativamente en su docencia y el rendimiento de sus alumnos.

2.- Fase de transición

Es en este momento cuando el profesorado debe vencer las resistencias o empezar a derribar barreras psicológicas que impiden poner en práctica proyectos innovadores de acuerdo con la idea de educación del siglo XXI; las características de estas fases son:

1. Dar información al docente sobre el proyecto de integración
2. Formarlo en el tema de las N.E.E.

La formación es una pieza clave para afrontar con éxito esta nueva idea de educar en la diversidad. Para esto, debemos conocer las demandas de los docentes y programar cursos, seminarios, equipos de trabajo. Al hacer referencia a la formación nos referimos a la formación inicial como a la permanente. Se puede hablar de tres grandes bloques de cursos de formación permanente para la atención a la diversidad. En función de a qué profesionales va dirigido el curso se puede hablar de tres niveles:

- A) Curso para la intervención en el aula

B) Curso de sensibilización

C) Perfeccionamiento

3.- Fase desconfirmatoria de ideas erróneas

Es el momento de encontrar soluciones a los problemas que se le presentan al profesorado en su aula. Éstas deben partir de la administración, del equipo directivo, del grupo de compañeros y de los equipos de orientación.

También es importante realizar intercambio de experiencias entre profesorado del mismo centro y entre docentes de la misma especialidad de distintos centros, con el fin de eliminar la ansiedad que genera la integración, porque las dificultades y los problemas cuando se comparten eliminan los sentimientos negativos y se ven menos problemáticos.

4.-Fase de implicación

Es la fase en la que el docente asume el cambio y lo entiende como positivo y necesario. En este momento, los docentes consideran que la educación especial debe ser cada vez más educación y menos especial; ya no se trata de educar a los “normales” y a los “diferentes”, se tiene que trabajar con el alumnado según el ritmo de cada cual, y esto puede hacerse en el aula siempre que se cuente con los recursos humanos y materiales, así como la formación del profesorado.

Los conocimientos y las actitudes requeridas son básicamente los de una buena pedagogía, esto es, la capacidad de evaluar las Necesidades Especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los documentos pedagógicos para responder a un mayor número de aptitudes, etc.

Investigaciones anteriores de Alemany (2004), hacen hincapié en variables que influyen negativamente en el proceso de integración, Abós y Polaino (1986), consideran que en las actitudes del profesorado influyen tanto las variables personales como profesionales. En sus resultados destacan que una variable que influye en las actitudes del profesor es el sexo; así como los varones manifiestan más opiniones favorables que las mujeres a la idea de la integración; con respecto a la edad, los docentes más jóvenes tienen actitudes positivas a la integración; los años de experiencia docente están relacionados de forma negativa con la actitud positiva hacia la integración escolar; la necesidad de formación en los docentes porque la falta de ésta influye en su motivación y en su proceso integrador.

Según Alemany (2006), menciona que los estudios de García y Villar (1989), Illán (1989), Denigra, Durán y Verdugo (1991), indican que en las actitudes negativas hacia la integración influye una serie de factores entre los que destacan:

La falta de tiempo

Falta de medios y recursos didácticos adecuados

La escasez de apoyo

Falta de coordinación entre el profesorado y el apoyo

Escasos cambios en la estructura organizativa

Escasez de modificaciones en las estrategias didácticas

Falta de cambios en la dinámica institucional del centro.

Según Abós y Polaino (1986) e Illán (1986), consideran que la actitud del profesor es un factor más a considerar en la evaluación de los programas de integración. En los pocos estudios que se han hecho al respecto, señalan los mismos autores que las actitudes mostradas por el personal que se encuentra más distante de los alumnos con N.E.E., es más positiva de la mostrada por el personal que mantiene un contacto más estrecho con ellos, tal es el caso de los profesores de Aula Regular y Especial. Por otro lado encontraron que los participantes de programas de integración total tienen expectativas más altas hacia sus estudiantes integrados; en contraparte, los profesores que participan en programas de integración parcial, mostraban expectativas menores.

La opinión docente, según Abós y Polaino (1986), puede afectar de modo intenso el rendimiento de los alumnos. Así como en otro tiempo la conducta docente demostró ser determinante del proceso educativo, esta conducta está a su vez determinada por las actitudes del profesorado ante los diferentes elementos del sistema educativo.

En educación especial estas ideas son afirmadas por los propios educadores, quienes señalan la importancia de sus actitudes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este sentido, como señalan los autores, se ha planteado el estudio del profesorado ante el principio de integración escolar de sujetos con N.E.E., estudios basados en la idea de que la planificación de una política educativa defensora de dicho principio debe partir de un firme conocimiento de las actitudes hacia la misma.

Estas investigaciones señalan cómo, en última instancia, el éxito o fracaso de la integración escolar depende de las actitudes docentes hacia el sistema integrador y de los sujetos implicados.

Así entonces, la reforma integradora precisa no sólo de un conocimiento especializado que desarrolle destrezas instructivas complementarias. Requiere también de la existencia de actitudes favorables, ya que los estudios muestran la existencia de un gran número de sentimientos y actitudes ambivalentes, así como una alta incidencia de actitudes desfavorables respecto a la integración. Entre las causas más comunes se señala que la integración implica una mayor responsabilidad para el docente.

Abós y Polaino (1986), dicen que en un primer acercamiento al estudio de las actitudes docentes se pretende averiguar las posibles causas de dicha ambivalencia, de modo que se puedan dar las bases para la formación y el mantenimiento de actitudes favorables. En este sentido es necesario no sólo el conocimiento de las actitudes sociales sino también el fomento de la investigación que las favorezca.

Desde otra perspectiva, Illán (1986), argumenta que la mayor incidencia de actitudes desfavorables en los niveles superiores estaría determinada por la propia estructura de funcionamiento de los centros. La actitud favorable o desfavorable hacia la integración se encuentra relacionada con las expectativas de éxito que los profesores sostienen acerca de sus alumnos y con relación al modo en que se desarrolla la integración en sus centros.

Por otra parte, la misma autora ha podido constatar que la actitud del profesorado hacia la integración podría verse afectada por el número de alumnos que los docentes deberían atender en el caso de participar en una experiencia de integración.

A partir de lo anterior, se puede suponer que la colaboración y cooperación necesaria en la integración educativa puede obtenerse generando en los docentes actitudes favorables ante los sujetos implicados en dicha integración; de tal suerte que la formación del profesorado debe

tener, como eje fundamental, la reflexión en y sobre la acción docente como menciona Coll (citado en Chiu, 1997).

Por otra parte, Illán (1988), cita algunas aportaciones de diversos estudios sobre los cambios en la actitud del profesor en dos aspectos:

- a) Su capacidad y preparación para adecuarse a las Necesidades Educativas de los niños excepcionales.
- b) Su mayor aceptación de los principios de la integración.

La hipótesis señala que tras haber participado en cursos de capacitación y/o actualización, bajo el supuesto de que si el profesor de clase regular dispone de los conocimientos y habilidades necesarias para enfrentarse a la enseñanza de un niño excepcional, mostrará una mayor disposición y llegará a aceptar con una actitud más favorable, tanto al niño excepcional como a la filosofía misma de la integración.

Dichas aportaciones demuestran en general que cuando el profesor tiene la oportunidad de obtener más conocimientos sobre las características de los niños excepcionales y puede ser orientado al mismo tiempo sobre la forma de manejarlos en ubicaciones regulares en situaciones reales, se ve así mismo más capaz y competente a la hora de enseñarles. Además, puede aceptar más positivamente la posibilidad de su integración.

Otro factor a considerar para que el proceso de integración se lleve a cabo de forma exitosa es el trabajo en equipo. Como señalan Abós y Polaino (1986) y Echeita (1991), los profesores deben estar colectivamente motivados. A la larga, señalan los autores, que poco sirven los esfuerzos considerados aisladamente. Sin duda las adecuaciones curriculares que el profesor debe realizar,

si quiere responder a las N.E.E. de los alumnos, deben estar respaldadas colectivamente en términos de un proyecto educativo de centro. Por su parte Echeita (1991), ha encontrado que el profesorado cuando trabaja en equipo, tiene mejores actitudes hacia el programa de integración, entre otras razones porque han sabido rentabilizar, optimizar y en su caso reclamar la formación necesaria para trabajar con los alumnos del programa de integración.

Así entonces, el docente adquiere un papel fundamental ya que una actitud favorable tendrá eco no sólo en una mayor comprensión y ayuda a las N.E.E., sino también posibilitará el desarrollo de nuevos planteamientos educativos y didácticos centrados en el educando; en la que se trate, ante todo, de ofrecer atención individualizada a través de la comunicación interpersonal, respetando y desarrollando las características propias de cada alumno.

Resumiendo, Marchesi y Martín (1990), mencionan que la predisposición de los profesores hacia la integración de los alumnos con N.E.E., especialmente si son de carácter permanente, es un factor condicionante de los resultados que se obtienen; por ello, una actitud favorable es un primer paso para facilitar la educación de estos alumnos en la escuela integrada.

Sin embargo, las actitudes son procesos complejos que se van generando a lo largo del tiempo, que se modifican de acuerdo con las experiencias y que a su vez están moldeando los propios resultados de estas experiencias.

En muchas ocasiones, señalan los autores, la actitud inicial de los docentes se forma a través de informaciones dadas por sus compañeros, sin haber tenido una relación directa con alumnos con N.E.E. En otras ocasiones, agregan, es el conocimiento o la práctica educativa con estos alumnos lo que la determina. En ambos casos la variable más importante para entender la actitud inicial del docente es su concepción del proceso educativo y de la tarea que él mismo ejerce.

Los autores refieren también que aquellos docentes quienes valoran más el desarrollo de los conocimientos y los progresos académicos, tienen más dificultades en aceptar a estos alumnos, pues consideran que no van a progresar con un ritmo normal en dichas dimensiones. Esta predisposición inicial influye también en las expectativas que el docente tiene sobre el rendimiento de los alumnos, así como en las atribuciones que realiza para explicar sus retrasos.

La expectativa hacia los alumnos con N.E.E. en el campo del aprendizaje o de la conducta social, tiene también influencia negativa en sus ritmos de aprendizaje. Además, un elemento importante que expresa la actitud del docente e influye en su práctica, es la serie de concepciones que éste tiene de las causas de las N.E.E.

Por ello Marchesi y Martín (1990), argumentan que si el profesor atribuye las dificultades o el fracaso al propio niño o a la familia, y no a la escuela o a su historia educativa, va a ser más difícil que se plante la importancia de modificar las condiciones en las que el alumno está aprendiendo. Al respecto, el Ministerio de Educación y Cultura de España según Sánchez (1996), menciona que la naturaleza interactiva del desarrollo y del aprendizaje llevaría a afirmar que las dificultades que los alumnos presentan en su proceso de aprendizaje se deben a las condiciones de su escolarización. Con frecuencia será suficiente mejorar la calidad del entorno y de las experiencias de aprendizaje para superar las dificultades, sin tener que recurrir a medidas de carácter extraordinario.

Por esto, Marchesi y Martín (1990), afirman que solamente con la toma de conciencia de que la escuela es en gran parte responsable de las limitaciones o progresos de los alumnos con N.E.E., será posible una reflexión que conduzca a replantear ¿qué se les enseña y cómo se les enseña? Concluyen los autores reflexionando sobre el hecho de que las actitudes si pueden modificarse.

El factor decisivo para dicho cambio es la propia experiencia, aunado a la adopción de una concepción distinta de entender la educación, más diferenciada y adaptada a sus alumnos buscando los apoyos, medios e instrumentos de formación para su práctica profesional.

Integración Educativa

Conceptualización. La integración educativa es un movimiento de impacto mundial que tiene como finalidad que las personas con necesidades especiales tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de la comunidad, de tal manera que se elimine la marginación y la segregación. Por ello se dice que integrar es, lo contrario de segregar, y consiste en poner en un conjunto lo que estaba separado del mismo. No obstante, los enfoques y acepciones de la integración dependen de múltiples realidades y contextos, así como la priorización de los objetivos que se persiguen con ella.

La integración educativa no sólo debe valorarse, teniendo en cuenta si posibilita el desarrollo personal y social del niño con necesidades especiales, sino también si favorece la integración de estos en la sociedad durante la juventud y la edad adulta. En este último punto es necesario tener en cuenta que el proceso de integración depende en una pequeña parte de las posibilidades del sujeto y en una gran parte de la adaptación de las instituciones. El nivel de integración más adecuado es, por tanto, aquél que favorece mejor en un momento determinado el desarrollo personal, intelectual y social de cada alumno (Sánchez y Torres, 1997).

Ante esto, López (1999) considera la integración escolar como una de las mayores innovaciones educativas contempladas en la Reforma Educativa de España, que va hacer posible mejorar la calidad de la enseñanza y perfeccionamiento del profesorado.

Sin embargo, para poder llevar a cabo la integración educativa se debe reconocer que la integración no constituye un acto caritativo, sino un esfuerzo para generar las condiciones en el aula regular que permitan que los niños aprendan de acuerdo con sus potencialidades.

Como menciona Gómez, (2005):

“emprender tal tarea no resulta fácil, por ello se debe tomar en cuenta que si no existe el compromiso de parte de los profesores y demás personal directamente involucrado, no habrá éxito en esta nueva iniciativa educativa”.

Existen distintos tipos de concepciones que definen la integración como medio de normalización de experiencias en el seno de una comunidad, por lo que a continuación se presentan diversas aportaciones:

Para Zega (1994), es:

“Reconocer la diversidad, valorizar las diferencias humanas, aceptarlas dentro de un contexto social que puede ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el máximo desarrollo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades” (p.27).

Sáenz (1995),

“La integración escolar es una y se da cuando el niño con N.E.E. participa de un modelo educativo único y general, que contempla las diferencias y se adapta a las características de cada alumno, al margen de que comparta espacios comunes, que es algo fundamental, pero no suficiente” (p. 135).

Brotos (1987), pone el acento en la noción de igualdad, desde la nórdica concepción normalizadora, y así habla de:

“tener iguales derechos que los demás; de estar con sus compañeros y aprender con ellos; de recibir los servicios especiales, sin tener que ser segregado por ello; de trabajar con las demás personas; de vivir en una casa corriente” (p. 145).

Para comprender bajo una perspectiva más amplia lo que es la integración educativa se plantean cuatro elementos básicos (Gómez, 2005): Integración: consiste en que las personas con algún tipo de necesidad especial tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de las personas, teniendo acceso en todos los ámbitos (escolar, social, laboral, etc) de tal manera que se elimine la marginación y la segregación.

Sectorización: implica que todos los niños tengan oportunidad de desarrollar su proceso de escolarización y reciban el apoyo educativo necesario cerca del lugar en donde viven.

Individualización de la enseñanza: se refiere al conocimiento de la diversidad del alumnado en las aulas y a las necesidades de ajustar y variar las formas de enseñanza de acuerdo a las necesidades y peculiaridades de los alumnos a través de adecuaciones curriculares.

Normalización: es el derecho de las personas con necesidades especiales a llevar un estilo de vida tan cotidiano como el resto de las personas de la comunidad a la que pertenecen, para lo cual es necesario que el medio les ofrezca las condiciones para su desarrollo personal, tales como servicios de tutorías educativas, de rehabilitación y ayudas técnicas para que alcancen tres metas esenciales: una buena calidad de vida, el disfrute de sus derechos humanos, y la oportunidad de desarrollar sus capacidades.

Para poder llevar a cabo la integración educativa, entonces es necesario considerar siempre la normalización, aunque esto no quiere decir que los otros tres elementos no sean importantes, simplemente que la normalización es el elemento que engloba de manera general las características que debe tener dicho proceso en un aula regular, con el único objetivo de hacer efectivo el aprendizaje y desarrollo social de los niños que presentan necesidades educativas especiales.

Al respecto, García (1995), menciona que el concepto de normalización es un principio de acción, el cual surge en el ámbito social, no en el educativo y se centra principalmente en la relación entre quienes tienen necesidades especiales y las personas con las que convive, ya que las relaciones sociales que se establecen entre ellos son diferentes, debido a la existencia de prejuicios y actitudes negativas. Es precisamente a través de este principio que se busca cambiar esta idea, sin embargo normalizar no significa solamente evitar los prejuicios, significa también exigirles a las personas con necesidades especiales, el deseo de ser mejor cada día, porque esa es una forma de valorar sus potencialidades (García, 1995; Fernández, 1993).

Marchesi y Martín (1993) por su parte, explican que la integración escolar es un proceso dinámico y cambiante, cuyo objetivo central es encontrar la mejor situación para que un alumno, con necesidades educativas especiales, desarrolle sus habilidades. Este proceso es lento y difícil y puede variar según los requerimientos de los alumnos, los lugares y según la oferta educativa existente.

Por ello, Hewitt (1999) dice que la integración es un proceso gradual y dinámico que puede tomar distintas formas en relación con las necesidades y habilidades de cada alumno y menciona que la integración educativa de un niño con necesidades especiales supone una estrecha colaboración entre el personal educativo regular y el especializado, con el fin de adecuar los medios de enseñanza a las necesidades del alumno y que este debe asistir a aulas de educación regular y dependiendo de las necesidades especiales individuales deben recibir el apoyo necesario.

El objetivo de la integración es no segregar ni marginar a las personas con alguna necesidad educativa especial, sino más bien abrirles un espacio para que puedan desarrollar todas sus

capacidades, por lo que ésta se centra en lo que son capaces de hacer y por ende proporcionar los medios para que puedan alcanzar las metas educativas planteadas en el currículo (Serrano, 1996).

Es por esto que la integración implica lograr un sistema que no margine, si no que incorpore la educación especial a la escuela regular con un máximo de comunicación y voluntad, con un mínimo de aislamiento entre los niños normales y los niños con necesidades educativas especiales, fomentando la integración entre ellos (Serrano, 1996).

Por ello, para Birch (citado en Bautista, 1993) la integración educativa es el proceso a través del cual, se propone la unificación la educación ordinaria y especial, ofreciendo servicios a todos los alumnos, esto basado en la promulgación de leyes y declaraciones que promueven la igualdad entre los hombres y las mujeres y en general de todo ser humano independientemente de su raza, sexo, ideas políticas, o religiosas, así como de sus condiciones físicas y psíquicas partiendo del respeto a sus derechos individuales.

Hoy en día se habla de una cultura de la integración que parte del valor social del derecho a ser diferente (Guajardo, 1998). En este sentido, la integración educativa implica que los niños con necesidades educativas especiales tienen derecho a acceder al currículo básico e integrarse a una escuela regular, en la cuál participen activamente en todos los ámbitos y actividades escolares, esto permitirá mejorar sus condiciones de participación y desarrollo en los distintos espacios de relación como son la familia, la cultura, la recreación, el arte, etc., favoreciendo así la integración social (SEP, 1998).

Ante esto se llevó a cabo una reunión en Salamanca (España) en 1994 que cambió la visión de la integración, en la cual los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales y en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales

firmaron su compromiso con la educación para todos, proclamando que todos los niños tienen derecho a la educación, que cada uno tiene capacidades y necesidades de aprendizajes diferentes, que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a escuelas regulares y que deben ser integradoras con una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades (Declaración de Salamanca, 1994).

Por otro lado Bautista (1993), considera que la integración educativa no tiene formas, sino que está debe ocurrir cuando el niño con necesidades educativas especiales participa activamente en un modelo educativo único y general, el cual toma en cuenta las diferencias, adaptaciones y las características individuales de cada niño.

Para Söder (1980), resalta la participación activa del alumnado y por ello hablan de la integración como:

“estar entre los otros y con los otros, tener un rol y un lugar en el grupo o sociedad, y, en definitiva, poder aportar una contribución”.

Zabalza (1997), señala que la:

“integración escolar no es una idea, ni una filosofía, ni un concepto en abstracto, sino que nos remite a algo que hacen los 30 profesores...”

Cualquiera puede tener buenas ideas o saber mucho del tema, pero *“la integración solo sale adelante, cuando se transforma en acciones específicas”.*

La NARC (Asociación Nacional de Ciudadanos Retrasados) se refiere a la integración como:

“principio filosófico o de atención educativa que se desarrolla apartando una variedad de alternativa instructiva con distintos grados de integración.”

La integración educativa es el proceso que implica que los niños y las niñas, y los jóvenes con N.E.E. asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en las aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación (SEP, 2002).

Parrilla (1992), distingue tres tipos de interpretaciones en todas estas definiciones; *la primera* en la que se valoraba el emplazamiento (basta que el alumnos esté en una escuela ordinaria y lo demás vendrá por añadidura); *la segunda* en la que ya se valora la participación del alumno en el aula ordinaria (se trata de estar junto a los otros, socializarse y normalizar sus actividades); y *la tercera* que concibe la integración como un proyecto global de toda la institución escolar (la respuesta a las N.E.E. desde los documentos programáticos de la escuela: Proyecto Educativo de Centro –o PIE-, Proyectos Curriculares de Centro, ciclo o etapa –los PCC- y las programaciones de aula).

La integración educativa tiene ya tres décadas de existencia en muchos países y el proceso sigue adelante. Y sigue adelante porque la integración es un modo de trabajar en el aula y en la escuela defendiendo los derechos a la educación y la igualdad de oportunidades de todos los alumnos.

La integración escolar debe ser realizada desde el punto de vista física, social y pedagógica (Cánepa, 2000-2005), pues los niños comparten la jornada escolar completa en el aula común, significa que también para ellos la escuela es un lugar de aprendizaje, no solo de socialización, por lo tanto la integración va a suponer que:

a) un niño se escolariza por primera vez y que por sus características podría haber sido dirigido al centro especial, es acogido en el centro ordinario.

b) niños que están en centros especiales pasan a centros ordinarios en algunas de las modalidades de integración.

c) niños que están a tiempo total en una unidad especial de un centro ordinario lo vamos incorporando paulatinamente al aula ordinaria.

d) niños que se encuentran en el aula ordinaria y que en otras circunstancias pasarían a un lugar más restrictivo (aula especial o centro específico) ahora van a continuar en esa aula ordinaria.

En cualquier caso, hay que reconocer que las diferentes definiciones que se han ido dando a lo largo de la historia, tan solo han hecho referencia a las distintas concepciones que sobre la Educación Especial y sobre la Integración Escolar han imperado en cada momento.

Modalidades de Integración

La integración educativa podía ser considerada, según la permanencia y ubicación del estudiante en la institución educativa, en parcial o total, y según el propósito en integración social, física o funcional.

En la **Integración parcial** el estudiante está en el aula especial a cargo de una educadora especial y comparte con el resto de estudiantes de la escuela solo algunas actividades como recreo, actividades extracurriculares, clases de educación física, artística; la integración solo se daba por espacios determinados y acordados previamente, buscando lograr la adaptación social, el desarrollo motriz, sensorial, del lenguaje, mínimos aprendizajes escolares, y en algunos casos la formación laboral. Este tipo de integración se dio en una primera etapa experimental y se

mantuvo por algún periodo solo para los casos de mayor compromiso neurológico y comportamental.

En la **Integración completa o total** al aula regular el estudiante es matriculado y permanece en el aula regular, pero, adicionalmente recibe los apoyos para ayudarle a superar las dificultades que presente sea terapia del lenguaje, física, ocupacional, etc., de acuerdo al caso, realizándoles las adaptaciones curriculares correspondientes (proyectos personalizados) y los apoyos se establecen por anticipado en horarios fijos, que pueden ser en el aula especial o dentro del aula regular.

Warnock (1978), en su informe admite 3 tipos de concreción o tres formas de integración: la física, la social y la funcional.

La **integración física** se produce cuando las escuelas de Educación Especial (también llamadas aulas sustitutorias) están en la escuela ordinaria y los alumnos con necesidades educativas especiales comparten con el resto de los alumnos, espacios comunes como el comedor, el patio, etc.

La **integración social**, por su parte, aún con las aulas de E.E. en la misma escuela, prevé actividades comunes con el resto de los compañeros. Suelen ser actividades extraescolares, deportes, juegos, celebraciones, etc. (por ejemplo el caso de los sordos).

La **integración funcional** finalmente, sería la forma más completa de integración, y en ella los niños con N.E.E. participan en las actividades de las aulas y en la dinámica del centro, aunque puedan hacerlo en modalidades diversas.

Kobi (1993), existen hasta seis tipos de situaciones integradoras; a saber:

Integración física, cuando las medidas arquitectónicas, facilitan el contacto entre todos los alumnos.

Integración terminológica, según la cual se huye del etiquetar a las personas con discapacidad.

Integración administrativa, cuando no se da una separación entre las prácticas y las iniciativas legislativas.

Integración social, en la que hay una frecuente e intensa interacción entre todos los alumnos, discapacitados o no.

Integración curricular, la que aplica el mismo currículo y los mismos objetivos terminales, para todos los alumnos.

Integración psicológica, que es aquella en la que todos los alumnos reciben las enseñanzas juntos, en la misma aula, al mismo tiempo y con el mismo programa.

Inclusion

Conceptualización. (Ángel) El término inclusión se resalta como una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad. Concretamente tiene que ver con las personas, en este caso, las personas con discapacidad, pero se refiere a las personas en toda su diversidad.

El incluir implica el dejar participar y decidir a otros que no han sido tomados en cuenta. La forma de conceptualizar la integración o la inclusión tiene un referente práctico que se observa en la

cotidianidad de las acciones, para así dimensionar el sentido que se le confiere a un término. Por ello, cabe hacer mención de la diferencia entre integración e inclusión a pesar de que finalmente son un continuo que se complementan:

La integración invita a que el alumno ingrese al aula mientras que la inclusión propone que forme parte del grupo, es decir, que pertenezca y todos sean parte del todo.

La integración pretende que los estudiantes excluidos se inserten a la escuela ordinaria, mientras que la inclusión “incluye a todos” y, todos son todos, tanto en el ámbito educativo, físico como social.

La integración se adecua a las estructuras de las instituciones y la inclusión propone, incita, a que sean ellas las que se vayan adecuando a las necesidades y requerimientos de cada uno de los estudiantes, porque cada miembro es importante, valioso, con responsabilidades y con un rol que desempeñar para apoyar a los demás.

La integración se centra en el apoyo a los estudiantes con discapacidad, la inclusión atiende a la diversidad “incluyendo” a la discapacidad, tomando en cuenta las necesidades Ainscow de cada miembro de la comunidad educativa. La inclusión se centra en las capacidades de las personas.

Para algunos, el término integración está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de las instituciones, tanto en el ámbito educativo, físico, así como socialmente (Ortiz, 1998).

La persona es lo más importante. La persona es parte de la comunidad. La inclusión asume que todos somos únicos en capacidad y valía, que toda persona puede aprender. Todos tenemos algo que aportar. Es la responsabilidad y la oportunidad de ofrecerle a cada persona la ocasión de aportar algo, de pertenecer. La inclusión es un proceso inacabado y continuo Ainscow, M. (2001). Se procesa internamente en la persona y se transmite con sus actos y acciones. Es una práctica que parte de las personas concretas y sus necesidades, construye con ellas. Es un proceso participativo con el que se construye mediante la libertad y elección de las personas a quien va dirigido el apoyo.

La inclusión es posible. Parte de nuestros recursos, de nuestro ser humano, de nuestros valores más íntimos. Significa que los otros formen parte de nuestra vida y en función de ellos actuamos.

Hoy en día, la creciente diversidad de estudiantes en nuestro sistema educativo es un importante tema de debate y preocupación. Entre las diferencias se encuentran la lengua, la cultura, la religión, el sexo, la discapacidad, el estado socioeconómico, el marco geográfico y muchas más que denotan la multiculturalidad existente en la educación básica, media y superior. Frente a esta realidad, a menudo, encontramos que la diversidad es entendida como un problema, más que como una oportunidad de enriquecerse y aprender sobre la variedad de vida de otras personas, y también sobre lo que significa ser humano.

Una educación incluyente ve a todos los estudiantes como capaces de aprender y anima y honra todos los tipos de diversidad, incrementando la posibilidad de una igualdad de oportunidades y con ello, la mejora de la calidad educativa. Una educación incluyente descansa en una actitud y en un sistema de valores y creencias. La educación inclusiva se centra pues en cómo apoyar las

cualidades y detectar las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad educativa, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito

La UNESCO, (2005) considera la inclusión como:

Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja atarea adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (p. 25)

Tanto la integración, como la inclusión educativa, se afianzan en el principio universal de la educación como un derecho para todos y todas sin ningún tipo de discriminación. Corresponde, pues, a la institución educativa realizar todas las acciones que sean necesarias para atender con un servicio de calidad a la diversidad de seres humanos que a ella concurran.

Así entonces, es la Comunidad Educativa (profesores, alumnos y los padres) quien participa y desarrolla un sentido de comunidad participante sin ningún tipo de exclusiones. Se propugna así por una reconceptualización y reconstrucción funcional y organizativa de la escuela integradora, adaptando la instrucción para proporcionar apoyo a todos los estudiantes. En estas condiciones los docentes regulares trabajan en forma coordinada con los docentes de apoyo dentro del aula regular para beneficiar al estudiante al tiempo que constituye una acción fundamental para la generación de la cultura inclusiva en la Comunidad Educativa.

El concepto inclusión no es privativo o exclusivo del campo educativo, es un concepto filosófico y político que involucra a la sociedad toda en el reconocimiento de los derechos fundamentales a todas las personas. En tal sentido, se halla aplicación de la inclusión en diferentes campos de la actividad humana, en la arquitectura, en el urbanismo, en el transporte

masivo, en los lugares de espectáculos públicos y no públicos etc., se hallan toda una serie de adecuaciones tendientes a dar cabida a aquellas personas que presenten alguna diversidad: rampas de acceso a los edificios y lugares públicos, vehículos con silletería adecuada para personas con limitaciones sensoriales o motoras, baños adecuados para impedidos físicos, cajeros automáticos, bancos que ofrecen alternativas para acceder a sus servicios, etc. etc.

Escuela inclusiva

Stainback y Stainback (1992) definen una escuela inclusiva como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito. Pero una escuela inclusiva va más allá de todo esto, ya que es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan cubiertas sus necesidades educativas especiales. Esto implica pasar de una institución basada en valores de competencia a valores de cooperación.

Uno de los rasgos esenciales de una escuela inclusiva es el sentido cohesivo de comunidad, la aceptación de las diferencias y la respuesta a las necesidades individuales. Bajo esta perspectiva de trabajo, los apoyos se organizan y son recibidos dentro del aula.

Otro aspecto considerado por la educación inclusiva es que en las escuelas donde los estudiantes, padres y profesores no establecen amistades, compromisos y lazos entre ellos, es decir, donde hay una ausencia de comunidad, hay un aumento de problemas con una disminución de logros. Arnáiz, P. (1996) Esta falta de comunidad es un reflejo de una sociedad cada vez más urbana, compleja y despersonalizada, es decir, excluyente.

Una línea más de la inclusión es el aprovechamiento de los apoyos y recursos naturales de la comunidad educativa. La educación inclusiva pretende unir esfuerzos, no duplicarlos. Aprovechar los recursos y apoyos naturales que ya existen para servir a toda comunidad educativa.

Para el Center for Studies on Inclusive Education CSIE (1997) citado por Moriña (2004).

La escuela inclusiva es solo una pieza del rompecabezas, un elemento de una sociedad inclusiva. El éxito de una escuela inclusiva no es solo crear una educación de calidad para todos los alumnos, sino también establecer un paso crucial a la hora de ayudar al cambio de actitudes discriminatorias, para crear comunidades de bienvenida y desarrollar una sociedad inclusiva (p. 34).

Para el CSIE todas las personas, como sujetos de derecho, en este nuevo milenio deberán contar con su propio espacio social según sean sus condiciones, características o necesidades; la sociedad en general deberá estar estructurada para respetar e incluir a todas las personas a pesar de su condición, por lo que es la educación la llamada a posicionarse como paradigma dominante en esta nueva sociedad al “paradigma Inclusor”

Para, atender a la diversidad y responder a los lineamientos propuestos por la UNESCO (1994) es importante que una escuela promueva la participación de todos los estudiantes, desarrollando estrategias y prácticas inclusivas que hagan posible responder de manera adecuada las diferencias y necesidades de cada uno de sus alumnos.

Según Peña (2002) la escuela inclusiva:

se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos de la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (Peña, 2002, p. 9).

El enfoque de la inclusión educativa implica la modificación de la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuestas a las necesidades educativas de todos los niños/as, de forma que tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones.

Peterson (2002) resume la naturaleza de las escuelas inclusivas en cinco características fundamentales:

Fomentar los principios democráticos de igualdad y justicia social, con el fin de ayudar a los alumnos a desenvolverse como ciudadanos democráticos.

Incluir a todos en el aprendizaje, sin importar cultura, etnia, lenguaje, género o capacidad.

Adaptación a la enseñanza y el currículo en función de las habilidades de los alumnos, los profesores son los encargados de realizar ajustes tomando en cuenta las necesidades de sus alumnos con el objetivo de generar modificaciones o programas especiales para los estudiantes que lo necesiten.

Promover el aprendizaje cooperativo que involucren a todos los estudiantes mediante estrategias de apoyo mutuo utilizando los recursos necesarios y el apoyo de la comunidad.

Establecer fuertes vínculos con las familias y comunidades, al ser las familias parte esencial de la educación de los estudiantes, las instituciones inclusivas deben mantener programas permanentes de capacitación, orientación y apoyo en el proceso educativo. Los profesores son los encargados de desarrollar un plan dentro de la escuela para que en conjunto con la familia tomar decisiones.

Es decir, una escuela inclusiva brindaría un espacio donde cada alumno se sienta parte importante, que sus ideas sean aceptadas, respetadas y sus decisiones individuales sean apoyadas por sus maestros y compañeros de clase.

Una escuela inclusiva que responda a los lineamientos propuestos por la UNESCO, debe lograr involucrar a toda la comunidad educativa en la consecución de tales fines a partir de políticas, mecanismos y estrategias claras, lideradas por la autoridad a cargo con el fin de promover la participación de todos.

Educación Inclusiva

Tal como lo plantea la UNESCO (2004) en el temario abierto sobre educación inclusiva:

“La educación inclusiva significa desarrollar escuelas que acojan a *todos* los alumnos, cualquiera sean sus características, desventajas y dificultades. Estas escuelas celebran las diferencias entre los alumnos más que percibirlos como un problema. Educación inclusiva también significa ubicar a las escuelas en el contexto más amplio de los sistemas educativos – formal y no formal – que también han de ser inclusivos, proporcionando todos los recursos que las comunidades requieren para asegurar que las necesidades de la diversidad de los alumnos pueden ser efectivamente satisfechas.”

Naicker y García Pastor, señalan que:

“la educación inclusiva, en tanto el derecho de todos a la educación, requiere de un mayor desarrollo conceptual y filosófico que permita comprender los nuevos sentidos que se intentan movilizar a través de ella; a la vez que requiere desarrollar su dimensión práctica, la cual, en todo caso, variará de contexto a contexto. De tal modo que, la forma que adopte la educación inclusiva, dependerá de las orientaciones que privilegie, el estado de desarrollo del sistema educativo, las características de la formación pedagógica de los agentes educativos, las condiciones físicas, las opciones y decisiones fiscales que se tomen, y en general, de los recursos del contexto y de las visiones que los sujetos involucrados promuevan en sus interacciones cotidianas”.

Diferencias Paradigmáticas entre la Integración y la inclusión

Para la mayoría de las personas que desconocen la filosofía y el espíritu de las dos tendencias las ven como antagónicas mas que como complementarias, o como un continuo en ese proceso social de cambio paradigmático “acelerado” porque tres o cuatro décadas contra siglos de exclusión son muy pocas, sin embargo, han sido significativos los cambios, tal como lo plantea Rosa Peña Villegas (2000).

El concepto integración educativa para personas con N.E.E implicaba que era la persona con N.E.E. quien debía adecuarse a la institución educativa, mientras que, el de inclusión implica que es la institución educativa la que debe hacer todos los arreglos pertinentes para que todos los estudiante incluidos los que presentan alguna limitación (social, física, cognitiva, sensorial, etc.) pueda beneficiarse efectivamente del sistema educativo, teniendo como fundamento el principio de la heterogeneidad connatural a todos los seres humanos, pues todos, en algún momento de nuestra vida podemos presentar una necesidad educativa. (p. 1)

Como indica Rosa Peña, la inclusión, es la propuesta que se concibe como principio que ha de guiar las políticas y prácticas en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, en el que la educación es un imperativo para lograr esa meta, **“que todos se sientan partícipes.”** Se debe partir del supuesto de la diversidad, en la que la diferencia se toma como parte de la normalidad y como un derecho de todos, por ello, es la escuela la que debe estar pensada y preparada para responder a las características de **todos los estudiantes**, partiendo de que todos somos básicamente diferentes, sean cuales sean las circunstancias personales y sociales.

También Ortiz (2000) reafirma y complementa lo anterior al proponer que es el sistema escolar el que debe cambiar, para que responda a las características de todos los alumnos, en vez

de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema integrándose en él. Se plantea una reconstrucción funcional y organizativa de la escuela en la que tanto los profesores, padres de familia, y estudiantes, participen activamente para fortalecer el sentido de pertenencia a su comunidad, en la que todos tienen un lugar con igualdad de derechos y deberes; por eso se requiere de la transmisión de nuevos valores en la escuela desde un currículo común. *“Podemos hablar ya de una escuela abierta a la diversidad, una escuela comprensiva, una escuela para todos.”*(p.6)

Durante muchos años, se han puesto en marcha iniciativas y proyectos educativos inclusivos que tienen como referencia los lineamientos establecidos en 1994 en la Conferencia de Salamanca.

Lledó (2010) propone romper el dilema entre integración e inclusión mediante la diferenciación de ambos términos. En la tabla 3 se describen las principales características de cada uno de estos términos.

Tabla 3. Integración o Inclusión

Integración	Inclusión
Maneja el concepto de integración escolar como situación física del alumno integrado y como consecuencia, reducida participación.	Apuesta por la plena inclusión del alumnado con NEE en la vida académica y social de los centros escolares con plena participación.
Sistema especial para los niños y niñas con NEE y un sistema ordinario para el resto.	Apuesta por un único sistema educativo común que de respuesta a todas y cada una de las necesidades del alumnado de los centros escolares ordinarios.
Prácticas educativas que perpetúan la exclusión y la segregación de los niños con NEE y considerados como especiales y diferentes a todos.	Apuesta por una educación de calidad para todos los alumnos/as.
Creencia de que las dificultades del alumno está en su propio déficit y por tanto la intervención se centra únicamente en el propio alumno.	Apuesta por un planteamiento curricular que dé respuesta desde el centro escolar a las dificultades del alumno. Aboga por la necesidad de que la escuela se adapte a la diversidad de dificultades del alumno.

Fuente: Lledó, 2010, p. 3

Se observa en la tabla presentada que existen similitudes entre los dos términos en relación a que en ambas se busca que los niños con necesidades educativas especiales compartan un mismo entorno y las principales diferencias están relacionadas con la respuesta que da la inclusión frente al proceso de integración como lo son, la participación en lo académico y social, una educación de calidad y un sistema educativo común para todos los niños con un currículo que de respuesta a las necesidades de cada niño.

Echeita (2006) destaca que para hablar de inclusión el sistema escolar tendría que cambiar sus diversos componentes, factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y los roles de los profesores y directivos, sino simplemente se continuaría hablando de reformas integradoras. Una utilización adecuada del concepto de inclusión educativa producirá un importante avance en la atención a los niños con necesidades educativas especiales.

Para una mejor atención a la diversidad las escuelas ordinarias deben cambiar su enfoque de trabajo, centrándose en la atención individualizada de los alumnos con NEE mediante la adaptación de programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, en lugar de centrarse en modificar factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje (Blanco 2006).

Estrategias y prácticas educativas inclusivas

Se entiende por estrategias o prácticas educativas inclusivas aquel tipo de estructuras, tareas y/o actividades que ofrecen oportunidades reales de aprender a todo el alumnado. Kame'enui y Carnine (1998) sugieren que la forma de enseñanza utilizada por los profesores en las aulas es crítica para el desarrollo de la inclusión. Estos autores consideran que la capacidad de los profesores para presentar, por ejemplo, materiales de aprendizaje de forma motivadora y

ordenada que reconozcan la individualidad al tiempo que se atiende las necesidades del grupo, es uno de los mayores retos a los que se han de enfrentar los profesores de las aulas inclusivas. El abanico de estrategias que puede utilizar el profesorado para responder a las necesidades educativas de sus alumnos es amplio y va desde las adaptaciones más generales (estrategias de carácter organizativo), en las que el profesor realiza ajustes de la enseñanza para atender las diferencias inicialmente encontradas, a las adaptaciones específicas (estrategias didácticas), en las que el profesor lleva a cabo cambios o ajustes más especializados referidos al currículum y que implican modificaciones en alguno o en varios de sus elementos (Cardona, Reig y Ribera, 2000).

La transformación hacia una educación más inclusiva trae con ella el compromiso de desarrollar estrategias y prácticas inclusivas en las que las diferencias individuales sean el elemento enriquecedor del grupo, una escuela que haga posible responder adecuadamente a la diversidad de los alumnos.

Por ende la diversidad busca que se tengan en cuenta las necesidades de todos los niños al momento hacer adaptaciones específicas. Para considerar a la diversidad en el contexto de la escuela se habla de *Adaptaciones Curriculares del Centro (ACC)*, entendidos como los ajustes que se realizan en todos los elementos de acceso al currículum para su puesta en práctica y organización; recursos materiales, personales y formales. Se incluyen las modificaciones del currículum en cuanto a objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación acordes a las necesidades educativas de los alumnos (González, 2001).

Con el fin de cumplir los lineamientos y políticas internacionales propuestas por la UNESCO y llevar a cabo de mejor manera proceso de inclusión educativa se debe introducir en el aula las ACC antes mencionadas. Este hecho depende ampliamente de las estrategias y prácticas

inclusivas que utilicen los profesores a la hora de crear contextos de aprendizaje significativos que respondan a las necesidades de los alumnos, incluyendo aquellos con NEE.

Las *Adaptaciones Curriculares del Aula (ACA)* constituyen las metodologías diversas con las que los profesores desarrollan actividades de aprendizaje diferenciadas, las adaptaciones del material didáctico, la organización de grupos de trabajo y de contenidos. En todos estos casos, los alumnos son los receptores de las adaptaciones (González, 2001).

En este sentido, Cardona (2003) propone dos tipos de adaptaciones, las adaptaciones instructivas y curriculares. Presenta las adaptaciones instructivas como cambios o ajustes en la forma de enseñar de los profesores hacia todos los alumnos y que no requieren modificaciones específicas significativas dentro del currículo. Por lo contrario las adaptaciones curriculares son ajustes específicos que los profesores realizan hacia los objetivos y contenidos de las materias, estas adaptaciones suelen ser aplicadas a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Cardona (2003) plantea que las adaptaciones instructivas se agrupan en seis componentes: manejo efectivo del aula, agrupamiento flexible, enseñanza adicional, enseñanza estratégica, adaptación de las actividades y evaluación formativa. Cada uno de estos componentes está conformado por prácticas específicas que se detallan a continuación.

Manejo efectivo del aula: se entienden como las acciones que emprende el profesor para organizar y mantener el orden en el aula y crear un ambiente de aprendizaje adecuado para los alumnos. La investigación ha demostrado que cuando se establecen unos patrones de funcionamiento del aula desde el principio de curso se favorece un clima de aprendizaje más motivador donde los alumnos están más centrados en su aprendizaje y se reducen las conductas disruptivas (Emmer, Evertson y Anderson, 1980). Algunos autores destacan por su efectividad la

reducción de la ratio, el establecimiento de rutinas y normas, fomentar el respeto por las diferencias y las relaciones personales positivas entre compañeros o llevar a cabo programaciones del aula, teniendo en cuenta tanto las necesidades del grupo como las de los alumnos con NEE (Schumm y Vaughn, 1991). Las prácticas docentes dentro del manejo del aula son: Establecer normas, reglas y rutinas, reajustar espacio físico, adaptar las lecciones para que *todos* puedan aprender, enseñar al grupo como un todo, enseñar algunos alumnos de forma individual, preparar contenidos y actividades distintas para los más y menos avanzados.

Agrupamiento flexible: consisten en formar grupos de distintos tamaños y según distintos criterios en función de los objetivos planificados y las necesidades de los alumnos. Son una de las formas más tradicionales de adaptación a las diferencias. Actualmente han cobrado especial relevancia para atender las necesidades educativas de los alumnos en las aulas inclusivas por su flexibilidad a la hora de programar la enseñanza y por sus resultados beneficiosos. Los grupos son creados, modificados y disueltos según las necesidades. La investigación sugiere que todos los alumnos tanto los de bajo, medio, como de alto nivel de competencia se benefician (Slavin, 1987) y que un número reducido de grupos (3-4) es preferible a un número excesivo (6-7). En conjunto, los resultados favorecen el aprendizaje en pequeño grupo en comparación con la enseñanza dirigida a todo el grupo-clase (Elbaum, Moody, Vaughn, Schumm y Hughes, 2002). Cuando se comparan grupos homogéneos con heterogéneos, el efecto favorece al agrupamiento homogéneo (+.12), aunque ambas modalidades, para ser efectivas, requieren la adaptación de los métodos y de los materiales de enseñanza (Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers y d'Apollonia, 1996). La investigación sugiere, además, que el agrupamiento flexible favorece el desarrollo de habilidades sociales, además de las académicas (Johnson y Johnson, 2000; Vaughn, Hughes, Moody y Elbaum, 2001).

De las diferentes modalidades de enseñanza en pequeño grupo, merece especial atención el aprendizaje cooperativo. Esta modalidad de enseñanza tiene sentido en las aulas inclusivas porque se basa en la heterogeneidad y fomenta el apoyo entre compañeros y el respeto entre alumnos de diversa procedencia y características. La tarea de los miembros del grupo no es hacer algo en equipo, sino aprender del equipo (Cardona, 2006), al tiempo que se da una responsabilidad individual para participar y aprender (Davidson, 2002). La investigación sobre aprendizaje cooperativo da apoyo a una estrategia de enseñanza que en el marco de la educación inclusiva permite a los alumnos aprender y trabajar en entornos donde los puntos fuertes de cada uno se reconocen al tiempo que se tratan las necesidades individuales (Sapon-Shevin, Ayres y Duncan, 2002).

La investigación destaca, además, los sistemas de enseñanza mediada por un compañero tutor o peer tutoring como una estrategia muy útil y beneficiosa a la hora de atender las necesidades educativas de los alumnos. Se trata de una estrategia de enseñanza, probablemente más estructurada que las anteriores, que representa una alternativa a la enseñanza uno-a-uno (Cardona, 2006) y en la que los alumnos se apoyan mutuamente en su aprendizaje. A través de la enseñanza mediada por un compañero tutor el profesor puede individualizar los materiales de aprendizaje para responder a la diversidad educativa del alumnado (Fuchs et al., 2001) y ofrece más oportunidades a los alumnos para responder y practicar con el contenido que con otras formas de enseñanza (Delquadri, Greenwood, Whorton, Carta y Hall, 1986). Por otro lado, la evidencia de beneficios sociales, instructivos y de coste es abundante. Los estudios llevados a cabo sobre los efectos de la enseñanza mediada por un compañero tutor sugiere que los alumnos que reciben este tipo de enseñanza ganan en aprendizaje, desarrollan habilidades interpersonales

y mejoran su autoestima (LaPlant y Zane, 2002; McMaster, Fuchs y Fuchs, 2002; Thousand, Villa y Nevin, 2002).

Good y Brophy (1997) afirman que la calidad de la enseñanza impartida por un compañero tutor preparado puede ser superior a la de los adultos por al menos tres razones: (1) los niños usan un lenguaje y ejemplos más apropiados para su edad y con más significado, (2) los compañeros tutores acaban de aprender lo que tienen que enseñar y están más familiarizados con las posibles frustraciones del tutelado, y (3) los compañeros tutores son más directos que los adultos. Asimismo, los tutores también se benefician de esta experiencia, ya que igualmente mejoran sus habilidades interpersonales y autoestima, al tiempo que profundizan en el entendimiento de los conceptos, procedimientos y operaciones que enseñan, probablemente porque necesitan poner en marcha toda una serie de estrategias metacognitivas (Udvari-Solner, Thousand, Villa, Quiocho y Kelly, 2005).

La enseñanza colaborativa ha demostrado ser positiva tanto para los alumnos como para los profesores (Walther-Thomas, 1997). Los primeros han mostrado mejores resultados académicos, mayores habilidades sociales y mejoras en el autoconcepto y las actitudes, así como en las relaciones entre los compañeros. Los profesores, por otro lado, afirman un mayor crecimiento a nivel profesional, apoyo personal y un mayor sentido de comunidad dentro de las aulas ordinarias. Además, se han observado menos derivaciones a los servicios especiales. No obstante, algunos investigadores son más cautos en cuanto a la efectividad de los métodos de enseñanza colaborativa (Murawski y Swanson, 2001; Zigmond, 2004).

La co-enseñanza puede llevarse a cabo de diferentes maneras, pudiendo variar considerablemente de un equipo a otro. Cook y Friend (1995) hablan de cuatro modelos (cit. en

Cardona, 2006: 93-96):

Enseñanza interactiva. Dos profesores enseñan al mismo grupo alternando su intervención por períodos cortos de tiempo (5-10 minutos). Ambos se dan soporte, clarifican cuestiones y complementan sus explicaciones para garantizar un mejor aprendizaje. Enseñan a modo de diálogo. Mientras un profesor habla, el otro solicita aclaraciones, hace demostraciones o presenta ejemplos. Es importante que los profesores cambien frecuentemente de rol para evitar encasillarse en los roles de profesor principal y profesor ayudante.

Enseñanza paralela por secciones o grupos rotativos. Los alumnos, divididos en grupos, van rotando por diferentes secciones en las que se presentan contenidos o se realizan actividades de distinta naturaleza y/o nivel de dificultad. Cada profesor es responsable de una de las secciones. Esta forma de agrupar, además de permitir la presentación simultánea de contenidos distintos, posibilita a los profesores adaptar la enseñanza al nivel de dominio, interés o estilo de aprendizaje de los alumnos.

Enseñanza simultánea o paralela. En este modelo, se divide a los alumnos en dos grupos, de manera que: (a) cada profesor trabaja con un subgrupo. En este caso, se divide el grupo-clase en subgrupos, generalmente dos (uno de ellos de tamaño más reducido), que trabajan en contenidos o habilidades específicas. Mientras un profesor enseña al grupo pequeño, el otro enseña al resto, de manera que un profesor puede estar con un grupo que necesita refuerzo o enriquecimiento, mientras el otro atiende a los demás. Los profesores suelen cambiar de rol cada semana o quincena. Este modelo permite la diferenciación en pequeños grupos y funciona particularmente bien para contenidos de naturaleza lineal, dado que el segundo profesor se ocupa de facilitar el apoyo o el enriquecimiento.

Enseñanza estratégica: verbalizar procesos, enseñar estrategias de memorización, emplear estrategias captar la atención, motivar y demostrar cómo proceder.

Adaptación actividades: hacen referencia a los ajustes que realiza el profesor de las actividades programadas para el grupo, así como de los materiales, ya sea en el contenido o en el formato, para favorecer el acceso de todos los alumnos al currículum y fomentar su participación. Las modificaciones en las actividades y en los materiales han demostrado tener beneficios académicos y sociales para los niños con NEE, favoreciendo una mayor participación en las tareas y reduciendo las conductas disruptivas (Gunter, Denny y Venn, 2000). Algunas técnicas son, por ejemplo, el análisis y la descomposición de la tarea en secuencias más simples, el desarrollo de actividades de diversos niveles de exigencia o el diseño y la adaptación de materiales (Schumm y Vaughn, 1991).

Las prácticas más utilizadas son: dar más tiempo, descomponer tareas, proponer diversos niveles exigencia, realizar actividades distintas, emplear materiales distintos, utilizar recursos de ayuda específicos y realizar actividades con ordenador.

Evaluación formativa: hacen referencia a las distintas técnicas que utiliza el profesor con el objetivo de que el alumno aprenda de manera más eficaz. Dichas estrategias contribuyen, asimismo, a una mejora en el rendimiento de los alumnos.

Palicsar (1986) destaca, por ejemplo, la enseñanza estratégica, es decir, el empleo de técnicas que ayuden a los alumnos a aprender, como el pensamiento en voz alta, estrategias de memorización, de resolución de problemas, de motivación, etc. para favorecer el aprendizaje. Por otro lado, Mastropieri (1987) señala las estrategias de evaluación continua o formativa como un medio para atender a la diversidad del alumnado en el aula a través, por ejemplo, de la realización

de valoraciones continuas del rendimiento, la cumplimentación de registros de control, la comprobación de que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado o la consideración de los resultados de la evaluación a la hora de llevar a cabo las programaciones. Entre las cuales encontramos: evaluar el conocimiento previo, controlar el progreso, planificar según resultados y comprobar nivel dificultad objetivos.

El conocimiento de los profesores hacia estos seis componentes determina la posibilidad o no de una educación inclusiva. No obstante, la implementación de este tipo de adaptaciones no puede reducirse a la intervención de cada docente, sino que debe responder a las políticas establecidas de las escuelas que consideran usar estrategias y prácticas inclusivas.

La acción del profesorado en el aula es determinante para el éxito de la inclusión. Dado que en la práctica resulta muy complicado, si no imposible, integrar en la programación del aula las adaptaciones individuales para el alumnado con NEE, una forma de responder a las necesidades múltiples y a la vez individuales de todos los alumnos es adaptando estrategias y prácticas educativas que hagan posible la participación de todos. Hacer posible la participación no necesariamente implica siempre hacer cambios sustanciales del currículum. En esta tesis tratamos de documentar no sólo qué prácticas educativas inclusivas desarrolla el profesorado en su aula y la frecuencia con que las implementa, sino también aportar evidencia acerca de la posible relación entre sus actitudes hacia la inclusión y su acción en el aula.

2.3 Variables

Variable de interes o dependientes:

Percepción y actitud del docente frente a la inclusión escolar de alumnos con necesidades educativas especiales.

Prácticas educativas inclusivas del docente para alumnos con necesidades educativas especiales.

Actitudes del docente frente a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

Tabla 4. Dimensiones de los cuestionarios de recolección de información

VARIABLE	NATURALEZA	NIVEL DE MEDICION	DEFINICION	INDICADOR
PERCEPCION Y ACTITUDES FRENTE A LA INCLUSION ESCOLAR	Cuantitativa	ordinal	Pensamientos y opiniones que tiene el profesorado acerca de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas ordinarias, así como las estrategias que implementa para responder a dichas necesidades.	Tabla de distribución
ACTITUDES FRENTE A LA INTEGRACION	Cuantitativa	Ordinal	Percepción con respecto a la integración educativa de niños (as) con Necesidades educativas especiales.	Tabla de distribución
PRACTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS	CUANTITATIVA	Ordinal	estrategias que habitualmente utiliza en clases para favorecer la inclusión	Tabla de distribución

Variables Independientes:

Sociodemográficas formación y experiencia:

Tabla 5. Variables sociodemográficas, formación y experiencia

VARIABLE	NATURALEZA	NIVEL DE MEDICION	DEFINICION	INDICADOR
Edad	Cuantitativa	Ordinal	Tiempo transcurrido a partir del nacimiento del individuo	Tablas de distribución por edad
Sexo	Cualitativa	Nominal	Se refiere a las características biológicas que definen a un ser humano como hombre o mujer	Tabla de distribución por sexo
Nivel De Educación	Cualitativa	Nominal	Grado de estudio máximo alcanzado.	Tabla de distribución por nivel educativo
	Cuantitativa	Razón	Número de años cursados y aprobados.	
Estado civil	Cualitativa	Nominal	Estado marital al momento de recolección de la información	Tabla de distribución
Escalafón docente	Cuantitativa	ordinal	categorización según escalafón docente	Tabla de distribución
Tipo de centro	Cualitativa	Nominal	Tipo de centro según clasificación pública o privado.	Gráfico de distribución
Curso que imparte	Cualitativa	Nominal	Curso impartido según grado de la educación	Gráfico de distribución
Tiempo de experiencia docente	Cuantitativa	Razón	Tiempo en años de experiencia docente	Tablas de distribución

3. Diseño Metodológico

3.1 Tipo de Investigación

3.1.1 Tipo de estudio. Según Hernández, se trató de un estudio con abordaje cuantitativo ya que presenta la medición de variables de forma cuantificable, descriptiva porque se describen variables y algunas relaciones entre las mismas, de corte transversal porque se recolectaran los datos en un solo momento, en un tiempo único.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. 1998. Metodología de la investigación. Méjico: McGraw Hill - Interamericana Editores. Capítulo 6 y 7.

Es así como se justifica el abordaje cuantitativo y diseño descriptivo debido a que se presentaran datos y resultados en porcentajes, frecuencias, medias para las variables sociodemográficas y para describir las variables principales de inclusión, integración escolar, así como las estrategias educativas utilizadas por los docentes con los alumnos con necesidades educativas especiales y también se aplicaran medidas de relación estadística para hallar la relación entre las variables sociodemográficas de los docentes y la inclusión, integración y uso de estrategias educativas en alumnos con NEE.

3.2 Población

Docentes de tres instituciones de educación básica del sector público y 5 instituciones de educación privado.

Las instituciones educativas públicas son:

Instituto Técnico Industrial Salesiano

Instituto Técnico Guaimaral

Escuela Normal Superior de Pamplona

Las instituciones educativas Privadas son:

Salesiano San Juan Bosco

Colegio Espíritu Santo

Gimnasio Domingo Savio

Seminario Menor Diocesano San José de Cúcuta

Seminario Menor Tomas de Aquino de Pamplona

3.3 Muestra

Se incluirán todos los docentes que acepten su participación en el estudio, previo explicación de los objetivos y diligenciamiento de consentimiento informado. Para el cálculo de la muestra se tomó como referencia Polit 2000 para estudios descriptivos.

Calculo de la muestra

Para el cálculo del tamaño de la muestra se tuvo en cuenta una población de 110 docentes, una frecuencia esperada del 50% de docentes con actitud y percepción positiva hacia la integración e inclusión escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, según referencia del estudio de Soriano López, (México 2009), un intervalo de confianza de 95%, un margen de error del 5%. Dando como resultado 80 docentes.

Tabla 6. Cálculo estadístico del tamaño de la muestra**Tamaño de la muestra para la frecuencia en una población**

Tamaño de la población (para el factor de corrección de la población finita o fcp)(N):	100
frecuencia % hipotética del factor del resultado en la población (p):	50% +/-5
Límites de confianza como % de 100(absoluto +/-%)(d):	5%
Efecto de diseño (para encuestas en grupo-EDFF):	1

Tamaño muestral (n) para Varios Niveles de Confianza

IntervaloConfianza (%)	Tamaño de la muestra
95%	80
80%	63
90%	74
97%	83
99%	88
99.9%	92
99.99%	94

Ecuación

$$\text{Tamaño de la muestra } n = \frac{[EDFF * N * p(1-p)]}{[(d^2 / Z^2_{1-\alpha/2}) * (N-1) + p(1-p)]}$$

Criterios de inclusión:

Mayores de 18 años

Docentes que laboren en enseñanza a niños y niñas de educación básica primaria y secundaria.

Docentes que acepten participar en el estudio.

Docentes que laboren en el sector público y privado.

3.4 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Información

Para la recolección de información se tendrán en cuenta tres cuestionarios así:

Primer Cuestionario:

Cuestionario de Actitudes y percepciones del Profesorado relativas a la Inclusión: En su primer apartado comprende Cuestionario de información sociodemográfica, formación y experiencia docente. En su segunda parte este cuestionario trata de conocer los pensamientos y opiniones que tiene el profesorado acerca de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas ordinarias, así como las estrategias que implementa para responder a dichas necesidades. (Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez, 2000) versión reducida por (Kerlinger y Lee, 2002), donde luego de realizar un análisis factorial que tuvo como resultado la reducción de la escala a 12 ítems, estructurados éstos en tres factores que explicaban el 51% de la varianza:

Bases de la Inclusión (7 ítems), **Formación y Recursos Materiales** (3 ítems) y **Apoyos Personales** (2 ítems).

Este consta de un total de 12 ítems, con afirmaciones relativas a la atención educativa de los alumnos con NEE en entornos inclusivos, así como la formación recibida, los recursos materiales y los apoyos personales disponibles para atender dichas necesidades.

Los ítems se presentan en una escala graduada tipo Likert con 5 alternativas de respuesta que van desde 1 = **nada de acuerdo** hasta 5 = **muy de acuerdo**. Su administración es sencilla con instrucciones claras al inicio del cuestionario y una breve explicación del contenido del instrumento. El tiempo para completarlo es de aproximadamente cinco minutos.

La puntuación total en el instrumento se obtiene a través de la suma de las puntuaciones de cada uno de los ítems, oscilando los valores entre 12 y 60 e indicando las **puntuaciones altas actitudes totalmente favorables** hacia la inclusión y las **puntuaciones bajas actitudes desfavorables** hacia la misma. Además, permite obtener una puntuación para cada uno de los factores que componen el cuestionario.

La puntuación para el factor **“Bases de la Inclusión”** oscila entre 7 y 35, indicando las puntuaciones más altas actitudes positivas hacia los principios de la inclusión y las más bajas actitudes negativas.

Las puntuaciones totales en el factor **“Formación y Recursos Materiales”** van desde el 3 hasta los 15 puntos, señalando las puntuaciones altas una mayor formación, tiempo y recursos materiales para atender las NEE de los alumnos.

Finalmente, en el tercer factor **“Apoyos Personales”** se pueden obtener valores que oscilan entre 2 y 10, indicando las puntuaciones más altas un mayor apoyo por parte de otros profesionales (profesor de Pedagogía terapéutica y equipo psicopedagógico) y los valores más bajos, menos apoyos personales (Anexo 1).

Segundo Cuestionario:

Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, 2004). En su versión reducida la cual sirve para conocer las prácticas educativas inclusivas del docente a través de la medición del uso de estrategias que habitualmente utiliza en clases para favorecer la inclusión. Contiene 21 ítems organizados en cuatro componentes: Organización y Manejo Efectivo del Aula (4 ítems), Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes (8 ítems), Agrupamiento (5 ítems) y Adaptación de

las Actividades (4 ítems). Esta última versión se utilizó para estudiar las prácticas educativas inclusivas que lleva a cabo el profesorado en esta tesis (Cardona, 2004).

La versión reducida de la **Escala de Adaptaciones de la Enseñanza** utilizada en este estudio consta de **21 ítems** que hacen referencia a diversas estrategias educativas inclusivas que utiliza el profesor en el aula para atender las necesidades educativas de sus alumnos. Los profesores deben indicar si utilizan cada una de las estrategias incluidas en la escala y con qué frecuencia. Para ello, se utiliza una escala tipo Likert de **5 puntos (1 = nunca; 2 = a veces; 3 = frecuentemente; 4= casi siempre; 5 = siempre)**. Su administración es sencilla y el tiempo para responderlo se limita a aproximadamente diez minutos.

Las puntuaciones para esta versión oscilan entre 21 y 105, refiriéndose las puntuaciones más altas a un mayor uso de estrategias educativas inclusivas y las puntuaciones inferiores a una baja frecuencia en el uso de dichas prácticas.

Las puntuaciones totales para una de los cuatro componentes oscilan entre 4 y 20 para la **dimensión Organización y Manejo Efectivo del aula**, entre 8 y 40 para **la Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes**, entre 5 y 25 para **el Agrupamiento**, y entre 4 y 20 para la **Adaptación de las Actividades**, indicando en todos los casos las puntuaciones altas un mayor uso de las prácticas educativas incluidas en cada dimensión y las puntuaciones más bajas un menor uso de dichas estrategias. (Anexo 2).

Tercer Cuestionario:

Escala de actitudes hacia la integración. Con el fin de conocer su parecer con respecto a la integración educativa de niños (as) con Necesidades educativas especiales, la cual se constituye

por 35 afirmaciones que conforman la escala de actitudes que se empleó en este estudio. Esta también es una versión reducida de la escala original de Guarella et al. (2000) siendo el resultado luego de un proceso de validación de ciento veinte ítems llevado a cabo por expertos y segundo de un estudio piloto posterior que permitió, a través de una discriminación de reactivos (Nadelsticher, 1983), conformar finalmente una escala de actitudes con treinta y cinco afirmaciones. Para conocer el tipo de actitud de los profesores esta se dividió en cuatro categorías; la cual fue determinada dependiendo de la puntuación que obtuvieron en la escala de actitudes cada uno de los participantes en la investigación.

Muy favorable: se refiere a que la actitud del docente apoya sin duda alguna el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales. La puntuación que representa esta categoría es de 114 a 140 puntos.

Favorable: una actitud favorable se entiende como aquella actitud que está a favor de la integración, pero con reserva o dudas sobre su implementación en el aula regular. La puntuación que representa esta categoría es de 88 a 113 puntos.

Desfavorable: es aquella actitud que no concibe la integración educativa en el aula regular, aunque reconoce el derecho de los niños a ser integrados. La puntuación que representa esta categoría es de 62 a 87 puntos.

Muy desfavorable: se refiere a una actitud que no concibe la integración educativa al aula regular de los niños con necesidades educativas especiales, niega el derecho a brindarla y sugiere o manifiesta que estos niños reciban atención en una institución de educación especializada. La puntuación que representa esta categoría es de 35 a 61 puntos

Las opciones de respuesta para las afirmaciones favorables de este instrumento son:

Totalmente de acuerdo: vale 4 puntos

Acuerdo: vale 3 puntos

Desacuerdo: vale 2 puntos

Totalmente desacuerdo: vale 1 punto

Mientras que las opciones de respuesta para las afirmaciones desfavorables son:

Totalmente de Acuerdo: vale 1 punto

Acuerdo: vale 2 puntos

Desacuerdo: vale 3 puntos

Totalmente Desacuerdo: vale 4 puntos.

De las 35 preguntas que hacen parte del Cuestionario de Actitudes de los Docentes hacia la integración, 11 preguntas corresponden al **fundamento socio-filosófico** (siete favorables y cuatro desfavorables), 11 al **fundamento pedagógico** (seis favorables y cinco desfavorables) y, 13 al **fundamento psicológico** (nueve favorables y cuatro desfavorables).

El fundamento sociofilosófico, el cual hace referencia al valor del hombre - persona como ser social sin condicionamientos o distinciones dentro de los diferentes ámbitos en los que interactúa, concreta mente la familia, comunidad y trabajo. Hace referencia a estos ítems:

Nueve Favorables

1. La integración tiene un efecto positivo sobre el desarrollo emocional de un niño con N.E.E.

2. Los alumnos con N.E.E. tienen la capacidad de memorizar.
3. Los niños con N.E.E. asimilan contenidos académicos,
4. El aprendizaje de un alumno con N.E.E. depende de un buen desarrollo integral.
5. El aprendizaje de los alumnos con N.E.E. se favorece con la intervención de especialistas.
6. Los niños con N.E.E. son inteligentes.
7. Los alumnos con N.E.E. que asisten a escuelas regulares tienen un mejor desarrollo integral
8. Los alumnos con N.E.E. tienen potencial para razonar.
9. Los alumnos con N.E.E. deben seguir reglas y normas dentro de la escuela.

Cuatro Favorables

1. La integración tiene efectos negativos sobre el desarrollo emocional de los alumnos con N.E.E.
2. Los alumnos con N.E.E. son poco inteligentes.
3. Los alumnos con N.E.E. están imposibilitados para poner atención.
4. Para enseñarle a los alumnos con necesidades educativas especiales debemos colaborar con los especialistas

El fundamento pedagógico relacionado al docente en como concibe a los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del contexto escolar y el aula, haciendo referencia al

proceso de enseñanza, dentro del que se incluyen organización, participación y desarrollo del currículo, así mismo la interacción maestro -alumno y alumno- alumno. Los ítems son:

Seis Favorables

1. Las escuelas regulares deben tener en los grupos alumnos con N.E.E.
2. Las personas con N.E.E. estudien en las escuelas regulares.
3. Una persona con N.E.E. tiene facultades para estudiar.
4. Las personas con N.E.E. tienen derecho a recibir educación escolar regular.
5. Les gusta enseñar a los alumnos con N.E.E. dentro del aula
6. Las actividades en el aula regular deben ser adecuadas para los alumnos con N.E.E.

Cinco Desfavorables

1. La integración entre los alumnos regulares e integrados es perjudicial.
2. Es imposible para los alumnos con N.E.E. realizar actividades en el aula regular.
3. Los alumnos con N.E.E. deben tener una sección exclusiva dentro del aula.
4. La atención extra que requieren los estudiantes con N.E.E. irá en detrimento de los otros estudiantes.
5. Una persona con N.E.E. es incompetente para estudiar.

El fundamento psicológico se refiere a cómo piensa, y actúa el docente con respecto al alumno con necesidades educativas especiales, su proceso de aprendizaje en cuanto a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como a su desarrollo integral. Hace referencia a estos ítems:

Nueve Favorables

1. La integración tiene un efecto positivo sobre el desarrollo emocional de un niño con N.E.E.
2. Los alumnos con N.E.E. tienen la capacidad de memorizar.
3. Los niños con N.E.E. asimilan contenidos académicos,
4. El aprendizaje de un alumno con N.E.E. depende de un buen desarrollo integral.
5. El aprendizaje de los alumnos con N.E.E. se favorece con la intervención de especialistas.
6. Los niños con N.E.E. son inteligentes.
7. Los alumnos con N.E.E. que asisten a escuelas regulares tienen un mejor desarrollo integral
8. Los alumnos con N.E.E. tienen potencial para razonar.
9. Los alumnos con N.E.E. deben seguir reglas y normas dentro de la escuela.

Cuatro Favorables

1. La integración tiene efectos negativos sobre el desarrollo emocional de los alumnos con N.E.E.
2. Los alumnos con N.E.E. son poco inteligentes.
3. Los alumnos con N.E.E. están imposibilitados para poner atención.
4. Para enseñarle a los alumnos con necesidades educativas especiales debemos colaborar con los especialistas. (Anexo 3)

3.5 Fuentes de Información

Para la recolección de información se montaron los cuestionarios en la plataforma Google Drive y previa visita de autorización e ingreso a cada uno de los centros educativos se programaron reuniones con los docentes para el diligenciamiento de los cuestionarios en línea.

Según Hernández la técnica de recolección usada fue la encuesta, la cual se aplicó durante reuniones citadas y concertadas con los docentes, donde previamente se explicaron los objetivos y propósitos de la investigación y forma de diligenciamiento de cada uno de los cuestionarios, los cuales se llenaron de forma autodiligenciada en línea por cada uno de los docentes bajo la supervisión y acompañamiento del investigador principal con el ánimo de aclarar dudas y evitar sesgo de medición durante el proceso de diligenciamiento. Así se permitió su realización sin presiones de tiempo.

3.6 Análisis de Datos

Se exporto la información del google drive a una base de datos de Excel para registrar la información recolectada; Posteriormente, se depurará la base de datos y se realizó el análisis.

El análisis se realizó en SPSS Versión 22.0.

El análisis se realizó mediante el cálculo de medidas de tendencia central y de dispersión según la distribución de las variables cuantitativas, Se realizará un análisis univariado para describir cada una de las variables del estudio. Se realizaron tablas de frecuencias y porcentajes para descripción de variables. Se calcularon los valores de p de las variables con el fin de identificar si había diferencias significativas por tipo de institución, interpretado por un valor de p es menor de 0.05.

Se aplicó prueba estadística de ANOVA para verificar la relación entre las variables categóricas y las variables dependientes según objetivos propuestos, teniendo en cuenta que los datos presentaron un comportamiento normal.

Consideraciones Éticas

Se obtuvo la aprobación del comité de dirección de cada institución previo a la aplicación de docentes en cada institución.

Se solicitó consentimiento informado a cada docente para la participación en el estudio. (Anexo 4).

Los aspectos éticos que se consideraron son los contemplados en: código de Núremberg, Helsinki, declaración de derechos humanos, reporte Belmont y son recopilados y presentados por Martínez, de la red de bioética de la Universidad Nacional de Colombia.

Confidencialidad. El instrumento será anónimo, no se utilizarán nombres en el cuestionario, la base de datos ni los resultados, empleando códigos conocidos únicamente por el investigador principal. La información suministrada se utilizará con fines estrictamente académicos.

Honestidad intelectual. Se tendrán en cuenta que las citas y referencias de los diferentes autores consultados sean reconocidas dentro del texto y estén escritas en el documento según las normas aprobadas trabajos escritos. Adicionalmente se mantendrá el principio ético de veracidad de la información en cuanto a expertos se refiere.

Beneficiencia: el beneficio de la humanidad no debe anteponerse al daño que se le haga a una persona.

Autonomía: se debe proteger la autonomía y la vida de los sujetos así como también su integridad física, psíquica y social. Por esto se aplicará consentimiento informado para su participación, también las personas tienen derecho a retirarse de la investigación cuando lo deseen sin represalias en su contra.

Justicia: distribución igualitaria de los derechos a los participantes.

4. Análisis de Resultados

En total se aplicaron 110 encuestas a docentes, 59 de ellos de instituciones educativas del sector público y 51 del sector privado, correspondientes al 46.4% y 53.6% respectivamente.

La mayoría de los docentes de cada una de estas instituciones, respondieron los tres instrumentos: Cuestionario de Actitudes y percepciones del Profesorado relativas a la Inclusión, Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, 2004) y Escala de actitudes hacia la integración. El tiempo de recolección de la información fue de cuatro meses.

4.1 Descripción de las Características Sociodemograficas, Formación y Experiencia de los Docentes de las Instituciones Participantes del Estudio

A continuación se presenta el descriptivo de la población de estudio, mediante un análisis comparativo entre el tipo de institución educativa pública (IPu) vs privada (IPri).

Tabla 7. Distribución de la población por rangos de edad, según tipo de institución educativa

Rango Edad (años)	Privada n = 51 (46,4%)		Publica n = 59 (53,6%)		Total n = 110	
	n	%	N	%	n	%
20 a 25	4	7,8	2	3,4	6	5,5
26 a 30	16	31,4	0	0,0	16	14,6
31 a 35	13	25,5	5	8,5	18	16,4
36 a 40	7	13,7	0	0,0	7	6,4
41 a 45	4	7,8	9	15,3	13	11,8
46 a 50	5	9,8	9	15,3	14	12,7
51 a 55	1	2,0	17	28,8	18	16,4
Más de 55	1	2,0	17	28,8	18	16,4

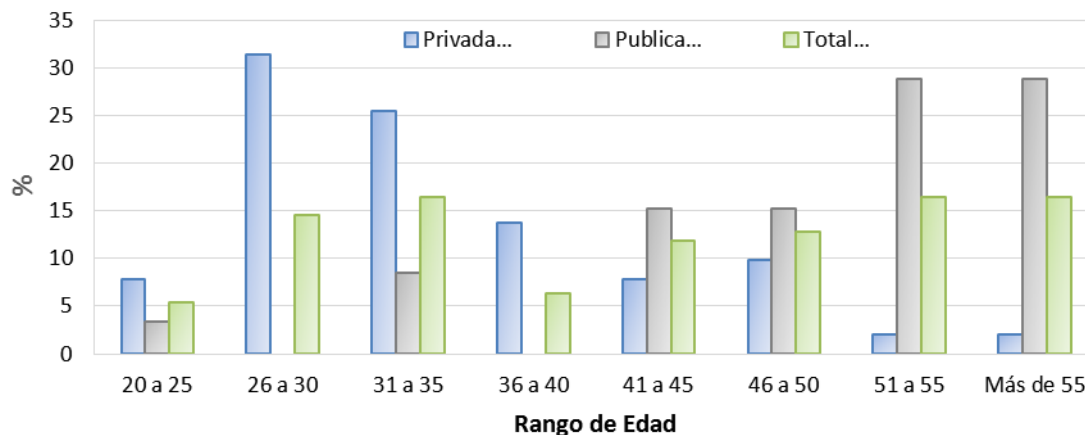


Figura 1. Distribución de la población por rangos de edad, según tipo de institución educativa

En la tabla 7 se observa que los participantes del estudio, vinculados con instituciones de carácter privado, la mayoría se encuentran en el rango entre 26 y 40 años de edad, en tanto que los vinculados a instituciones públicas está por arriba de 46 años de edad. Para el total de la población, la mayoría se encuentra en edades por encima de los 40 años.

Tabla 8. Descriptivo sociodemográfico de la población, según tipo de institución educativa

Característica	Privada n=51 (46,4%)		Pública n=59 (53,6%)		Total n=110		Valor de <i>p</i>
	N	%	n	%	n	%	
Género							
Femenino	36	70,6	46	78,0	82	74,6	0,376
Masculino	15	29,4	13	22,0	28	25,5	
Estado civil							
Casado (a)	18	35,3	37	62,7	55	50,0	0,001
Divorciado (a)	1	2,0	5	8,5	6	5,5	
Soltero (a)	23	45,1	7	11,9	30	27,3	
Unión libre	9	17,6	8	13,5	17	15,4	
Viudo (a)			2	3,4	2	1,8	
Formación							
Licenciado con Maestría	-	-	5	8,5	5	4,5	<0,001
Licenciado con especialidad	7	13,8	44	74,6	51	46,4	

Característica	Privada n=51 (46,4%)		Pública n=59 (53,6%)		Total n=110		Valor de <i>p</i>
	N	%	n	%	n	%	
<i>Licenciado/a</i>	30	58,8	4	6,8	34	30,9	
Normalista Superior o	3	5,9	-	-	3	2,7	
Profesional no licenciado	7	13,7	-	-	7	6,4	
Profesional no licenciado especialización	4	7,8	6	10,1	10	9,1	
Cursos							
Pre-escolar	3	5,9	9	15,2	12	10,9	
Pre-escolar, Primaria	1	2,0	2	3,4	3	2,7	
Pre-escolar, Primaria	4	7,8	3	5,1	7	6,4	0,002
Primaria	8	15,7	21	35,6	29	26,4	
Primaria y Secundaria	17	33,3	3	5,1	20	18,2	
<i>Secundaria</i>	18	35,3	21	35,6	39	35,4	
Experiencia en Docencia							
Menos de 1 año	5	9,8	-	-	5	4,6	
1 a 5 años	14	27,5	2	3,4	16	14,5	
<i>6 a 10 años</i>	17	33,3	5	8,5	22	20,0	
11 a 15 años	4	7,8	4	6,8	8	7,3	<0,001
16 a 20 años	5	9,8	10	17,0	15	13,6	
21 a 25 años	2	3,9	13	22,0	15	13,6	
26 a 30 años	3	5,9	5	8,4	8	7,3	
Más de 30 años	1	2,0	20	33,9	21	19,1	

En la tabla 8 se muestra que el **género** femenino predomina en la población del estudio (74,6%), tanto en las instituciones públicas como privadas; en cuanto al **estado civil**, la mitad de toda la población entrevistada son *casados*, principalmente de instituciones públicas (62,7%), y *solteros* para las instituciones privadas (45,1%).

En cuanto a la **formación**, los docentes participantes del estudio vinculados con instituciones públicas son *licenciados con especialización* (74,6%), mientras que los de las instituciones privadas cuentan sólo con el título de *licenciados* (58,8%). Para la población en general cuenta con *especialidad* el (46,4%).

Los docentes entrevistados **orientan sus clases** principalmente en los cursos a nivel de *secundaria* (35,4%), tanto quienes laboran en instituciones privadas (35,3%), como públicas (35,6%).

Finalmente, la **experiencia en docencia** destaca entre *6 y 10 años de trabajo* (20%) para el total de los docentes; el mismo rango destaca para los docentes de IPri (33,3%) y dentro de las IPU destacan quienes ejercen *hace más de 30 años* (33,9%)

Tabla 9. Descriptivo experiencia docente en Necesidades Educativas Especiales (NEE), según tipo de institución educativa

Característica	Privada n=51 (46,4%)		Pública n=59 (53,6%)		Total n=110		Valor de p
	N	%	N	%	n	%	
Dirección Aula de EE							
No	44	86,3	41	69,5	85	77,3	0,036
Si	7	13,7	18	30,5	25	22,7	
Tiempo dirección aula EE (n=25)							
Menos de 1 año	2	28,6	2	11,2	4	16	0,007
1 a 3 años	2	28,6	8	44,4	10	40	
4 a 6 años	3	42,8			3	12	
Más de 10 años			8	44,4	8	32	
Aula de clase niños con NEE							
No	12	23,5	16	27,1	28	25,5	0,667
Si	39	76,5	43	72,9	82	74,6	
Cantidad niños con NEE en el aula (n=82)							
1 solo niño	20	50,0	10	23,3	30	36,1	0,003
2 a 3 niños	13	32,5	15	34,9	28	33,7	
3 a 5 niños	6	15,0	5	11,6	11	13,3	
Más de 6 niños	1	2,5	13	30,2	14	16,9	

En la tabla 9 se muestran los resultados de la experiencia de los docentes con respecto a alumnos con NEE; en cuanto a estar al frente de aulas de Educación Especial se encontró que el

22,7% ha tenido esta experiencia, y dentro de este grupo, la mayor cantidad de años que se ha desarrollado esta función, fue entre *1 y 3 años* (40%). En complemento, se encontró que la gran mayoría (74,6%) de los docentes entrevistados tiene niños con NEE en el aula de clase, en proporciones similares para vinculación con instituciones privadas y públicas (76,5% Vs 72,9%). Referente a la cantidad de niños dentro de las aulas, se halló entre *1 y 3 niños con NEE* en las clases (36,1% y 33,7%).

4.2 Descriptivo de la Confiabilidad de los Instrumentos Utilizados para la Evaluación de la Percepción y Actitudes de los Docentes Frente a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales

Tabla 10. Descriptivo la confiabilidad de los instrumentos utilizados para la evaluación de la percepción y actitudes de los docentes frente a personas con NEE

Escala	Alfa de Cronbach
Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión	0,802
Escala de Adaptaciones de la Enseñanza	0,906
Escala de Actitudes hacia la Integración Escala MAD	0,904

Como primer paso, se realizó el análisis de la confiabilidad de los instrumentos, en la población de estudio, mediante la consistencia interna de las respuestas para las tres escalas de medición de la percepción y actitudes de los docentes. La tabla 10 detalla que se obtuvo, una buena consistencia con valores arriba de 0,8. Lo anterior, a pesar de no estar planteados en los objetivos iniciales del presente trabajo, fue realizado debido a que no se han realizado estudios en la región donde se muestre la aplicación de estas escalas.

4.3 Percepciones y Actitudes de los Docentes hacia la Inclusión Escolar de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales

A continuación se describen de forma comparativa, según tipo de institución, las actitudes y percepciones del profesorado relativas a la inclusión:

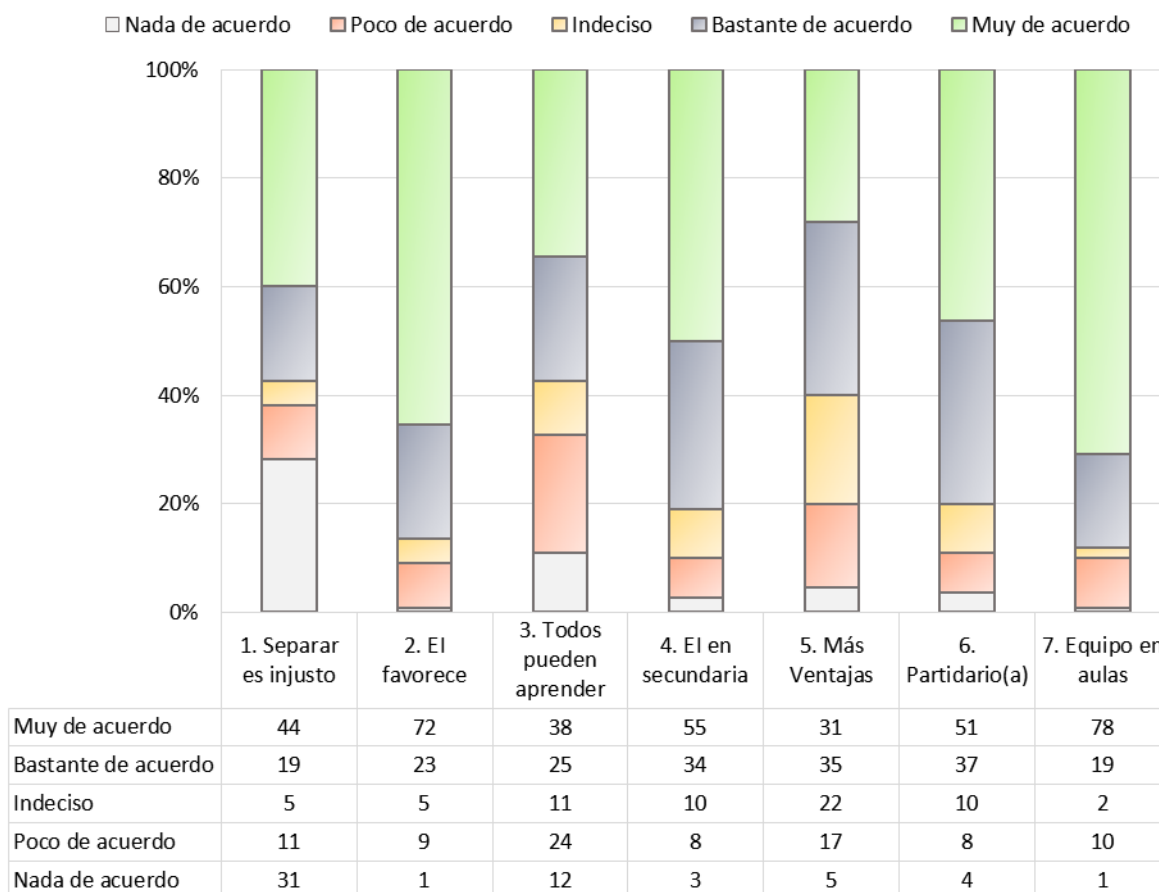


Figura 2. Distribución de las percepciones del profesorado acerca de la Inclusión, factor bases de la inclusión, para la muestra total de participantes en el estudio

Tabla 11. Distribución de las percepciones del profesorado acerca de la Inclusión, factor bases de la inclusión, para la muestra total de participantes en el estudio

Bases de la Inclusión	Total n=110									
	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Indeciso		Bastante de acuerdo		Muy de acuerdo	
1. Separar es injusto...	31	28,2	11	10,0	5	4,6	19	17,3	44	40,0
2. El favorece...	1	0,9	9	8,2	5	4,6	23	20,9	72	65,5
3. Todos pueden aprender..	12	10,9	24	21,8	11	10,0	25	22,7	38	34,6
4. El en secundaria...	3	2,7	8	7,3	10	9,1	34	30,9	55	50,0
5. Más Ventajas...	5	4,5	17	15,5	22	20,0	35	31,8	31	28,2
6. Partidario(a)...	4	3,6	8	7,3	10	9,1	37	33,6	51	46,4
7. Equipo en aulas...	1	0,9	10	9,1	2	1,8	19	17,3	78	70,9

En la Figura 3 y Tabla 11, se observa que la percepción acerca de la inclusión, dentro del factor de **Bases de la Inclusión**, muestra que la gran mayoría de la población de docentes participantes (70,9%), está **muy de acuerdo** en el ítem 7 con que una *“atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además de un equipo terapéutico”*, en el ítem 2, con el cual se encuentra la mayoría **muy de acuerdo** (65,5%) corresponde a que una *“educación inclusiva favorece en los estudiantes el desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias”*. Finalmente se destaca que el ítem 1 con el cual la mayoría está **muy en desacuerdo** (28,2%) refiere que es *“injusto separar a los niños con NEE del resto de sus compañeros”*.

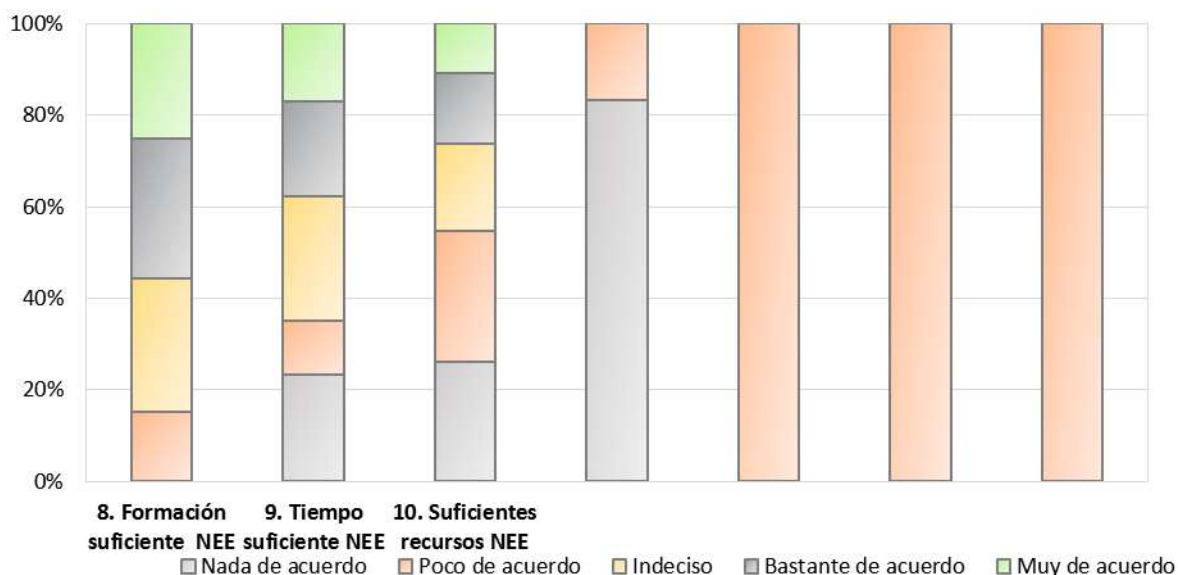


Figura 3. Distribución de las percepciones del profesorado acerca de la inclusión, factor de formación y recursos para Necesidades Educativas Especiales (NEE), para de la muestra total de participantes en el estudio

Tabla 12. Distribución de las percepciones del profesorado acerca de la inclusión, factor apoyos personales para Necesidades Educativas Especiales (NEE), para la muestra total de participantes en el estudio

Formación y Recursos	Total n=110									
	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Indeciso		Bastante de acuerdo		Muy de acuerdo	
8. Formación suficiente NEE	18	16,4	31	28,2	21	19,1	22	20,0	18	16,4
9. Tiempo suficiente NEE	22	20,0	38	34,5	21	19,1	16	14,5	13	11,8
10. Suficientes recursos NEE	40	36	32	29	16	15	13	12	9	8

En la Figura 3 y la Tabla 12, respecto a el factor de **Formación y Recursos** para la Inclusión, se destaca que para los tres enunciados (ítem 8, 9 y 10) en general, indicaron el estar **poco de acuerdo** al no tener la formación, ni el tiempo y los recursos suficientes para enseñar

adecuadamente a todo el alumnado especialmente a los que presentan NEE, sin sobrepasar el 35% y la opción más baja fue el estar *muy de acuerdo* por debajo del 20% afirman que si tienen la formación, tiempo y recursos suficientes para responder a la población con NEE.

En cuanto a tener suficientes recursos materiales para responder a NEE (ítem 10), el 80% de los participantes, se encontró en los niveles, Nada y poco de acuerdo, e indeciso. Con respecto a tener tiempo suficiente para atender sus NEE (ítem 9), el 73,6% de la población también se encontraba en los niveles descritos anteriormente. Y finalmente, tener la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE (ítem 8), el 63,5% se presentó en los estos mismos niveles, en tanto que el 36,4% de los de ellos está bastante y muy de acuerdo con esta percepción.

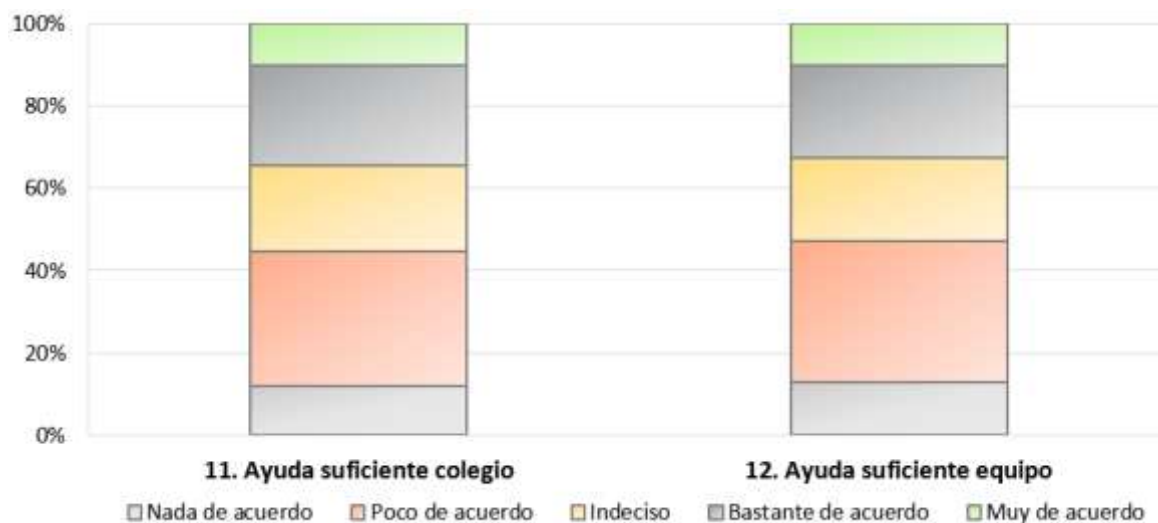


Figura 4. Distribución de las percepciones del profesorado acerca de la inclusión, factor apoyos personales para Necesidades Educativas Especiales (NEE), para la muestra total de participantes en el estudio

Tabla 13. Distribución de las percepciones del profesorado acerca de la inclusión, factor apoyos personales para Necesidades Educativas Especiales (NEE), para la muestra total de participantes en el estudio

Apoyos Personales	Total n=110									
	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Indeciso		Bastante de acuerdo		Muy de acuerdo	
11. Ayuda suficiente colegio ...	13	11,8	36	32,7	23	20,9	27	24,5	11	10,0
12. Ayuda suficiente equipo ...	14	12,7	38	34,5	22	20,0	25	22,7	11	10,0

En la Figura 4 y Tabla 13, que hacen referencia al factor de *Apoyos Personales* para atender al alumnado con NEE se obtuvo un comportamiento similar al factor anterior, dado que la mayoría de los docentes participantes expresó estar *poco de acuerdo e indecisos* (Ítems 11 y 12) indicaron tener apoyo insuficiente de la institución o del equipo psicopedagógico. Igual actuación se obtuvo para la opción *muy de acuerdo*, expresión solo adoptada por el 10% el cual refirió que la ayuda que recibían si era suficiente

Tabla 14. Descriptivo de las percepciones del profesorado acerca de la inclusión en Necesidades Educativas Especiales (NEE), según tipo de institución educativa

Factor		Bases de la Inclusión	Formación y Recursos	Apoyos Personales	Percepción
Privada n= 51 (46,4%)	Media	28,5	8,0	6,2	42,8
	IC media (95%)	27,2 - 29,9	7,1 - 8,9	5,5 - 6,9	40,4 - 45,2
	Desviación Estándar	5,0	3,2	2,4	8,5
	Mínimo	16	3	2	25
	Máximo	35	15	10	60
	Rango	19	12	8	35
	Mediana	29	8	6	44
	Rango intercuartil	7	4	3	11
Pública n= 59	Media	26,8	7,6	5,3	39,7
	IC media (95%)	25,4 - 28,3	6,7 - 8,5	4,7 - 5,8	37,6 - 41,8

Factor		Bases de la Inclusión	Formación y Recursos	Apoyos Personales	Percepción
Descriptivo					
(53,6%)	Desviación Estándar	5,6	3,5	2,1	8,0
	Mínimo	10	3	2	20
	Máximo	35	15	10	55
	Rango	25	12	8	35
	Mediana	27	7	4	40
	Rango intercuartil	8	5	2	11

Instituciones Educativas Privadas

En la tabla 14 se presenta un análisis de cada uno de los enunciados que conforman los tres factores de la **Percepción de los docentes hacia la inclusión de personas con nee**. Se observa que para los docentes de las instituciones privadas (IPri), se obtuvo una puntuación media de 28,5, para el factor de **Bases de la inclusión**, la cual oscila entre 7 y 35 puntos, indicando Actitudes Positivas hacia los principios de la inclusión; favoreciendo el desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas hacia la diferencia.

Para el factor **Formación y recursos** se obtuvo una puntuación promedio de 8, el cual va desde el 3 hasta los 15 puntos, indicando que el profesorado presenta una mayor tendencia a contar con la formación, tiempo y recursos suficientes para atender al alumnado con NEE.

Para el factor **Apoyos Personales** se obtuvo una media de 6,2, y se pueden obtener valores que oscilan entre 2 y 10, indicando poco apoyo por parte de otros docentes o de un equipo terapéutico para la atención dentro del aula de clase a la población con NEE.

Instituciones Educativas Públicas

En cuanto al análisis de los factores según institución pública (IPu) se obtuvo una puntuación media de 26,8 para el factor de **Bases de la inclusión**, (sus puntuaciones podrían oscilar entre 7 y 35), indicando de igual manera, Actitudes Positivas hacia los principios de la inclusión.

Para el factor **Formación y Recursos**, el cual podía presentar desde 3 hasta 15, puntos se obtuvo una puntuación media de 7,6, señalando una tendencia menor a una mayor formación, tiempo y recursos materiales para atender las NEE de los alumnos, respecto a lo presentado en las instituciones privadas.

Para el factor **Apoyos personales**, en el cual se pueden obtener valores que oscilan entre 2 y 10 puntos, se obtuvo una media de 5.3, indicando poco apoyo por parte de la institución y equipo psicopedagógico para la atención del alumnado con NEE; presentando una puntuación menor en los docentes de instituciones educativas privadas.

En cuanto a la percepción en general, cuyas puntuaciones pueden oscilar entre 12 y 60, se obtuvo un puntaje de 42,8 y 39,7 lo cual mostró una tendencia a **actitudes totalmente favorables** hacia la inclusión en los docentes tanto del sector privado y público.

Tabla 15. Distribución de las percepciones del profesorado acerca de la inclusión en Necesidades Educativas Especiales (NEE), según tipo de institución educativa

Factor	Privada n= 51 (46,4%)										Pública n= 59 (53,6%)									
	Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Indeciso		Bastante de acuerdo		Muy de acuerdo		Nada de acuerdo		Poco de acuerdo		Indeciso		Bastante de acuerdo		Muy de acuerdo	
Bases de la Inclusión																				
1. Separar es injusto	10	19,6	8	15,7	2	3,9	8	15,7	23	45,1	21	35,6	3	5,1	3	5,1	11	18,6	21	35,6
2. El favorece	1	2,0	4	7,8	4	7,8	8	15,7	34	66,7	0	0,0	5	8,5	1	1,7	15	25,4	38	64,4
3. Todos pueden aprender	2	3,9	5	9,8	7	13,7	15	29,4	22	43,1	10	17,0	19	32,2	4	6,8	10	17,0	16	27,1
4. El en secundaria	1	2,0	2	3,9	6	11,8	14	27,5	28	54,9	2	3,4	6	10,2	4	6,8	20	33,9	27	45,8
5. Más Ventajas	1	2,0	7	13,7	11	21,6	13	25,5	19	37,3	4	6,8	10	16,9	11	18,6	22	37,3	12	20,3
6. Partidario(a)	1	2,0	4	7,8	4	7,8	17	33,3	25	49,0	3	5,1	4	6,8	6	10,2	20	33,9	26	44,1
7. Equipo en aulas	0	0	6	11,8	1	2,0	12	23,5	32	62,8	1	1,7	4	6,8	1	1,7	7	11,9	46	78,0
Formación y Recursos																				
8. Formación suficiente NEE	7	14	16	31,4	11	21,6	12	23,5	5	9,8	11	18,6	15	25,4	10	16,9	10	16,9	13	22,0
9. Tiempo suficiente NEE	9	18	14	27,5	15	29,4	7	13,7	6	11,8	13	22,0	24	40,7	6	10,2	9	15,3	7	11,9
10. Suficientes recursos NEE	16	31	15	29,4	8	15,7	6	11,8	6	11,8	24	40,7	17	28,8	8	13,6	7	11,9	3	5,1
Apoyos Personales																				
11. Ayuda suficiente colegio	7	14	9	17,6	14	27,5	14	27,5	7	13,7	6	10,2	6	10,2	27	45,8	9	15,3	13	22,0
12. Ayuda suficiente equipo	6	12	12	23,5	11	21,6	13	25,5	9	17,6	8	13,6	8	13,6	26	44,1	11	18,6	12	20,3

En la tabla 15, se analizaron, todos los ítems del factor de **Bases de la Inclusión**, dentro del cual, para los docentes de las instituciones privadas (IPri), se obtuvo la mayor proporción para la categoría **muy de acuerdo**, en tanto que solo en cinco (ítem 1: *Separar a los niños/as con NEE del resto de sus compañeros es injusto*; ítem 2: *La educación inclusiva favorece en los estudiantes el desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias*, ítem 4: *La educación inclusiva es también posible en educación secundaria*; ítem 6: *Soy partidario/a de la educación inclusiva*; ítem 7: *Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además de un equipo terapéutico*) de los siete enunciados de este factor, el resultado fue muy similar para los docentes de las instituciones públicas (IPu). Marca la diferencia el hecho que para los docentes de IPu la mayoría está **poco de acuerdo** con que todos los alumnos, incluso aquéllos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno común a todos los niños. El último ítem en el que la proporción fue diferente con los docentes IPri hace referencia a que la mayoría está **bastante de acuerdo** con que la inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.

Para el factor de **Formación y Recursos**, los tres ítems que lo componen tuvieron diferente comportamiento las respuestas de los docentes de las instituciones, tanto del sector público como del privado. Para los docentes de IPri, las categorías **indeciso** (para formación y tiempo suficiente) y **poco de acuerdo** (para recursos materiales suficientes) alcanzan la mayoría de estas respuestas. Mientras que para los docentes de IPu lo hacen **poco** (para formación y tiempo suficiente) y **nada de acuerdo** (para recursos materiales suficientes) en este grupo evaluado.

En el último factor valorado, referente a **Apoyos Personales** (ayuda suficiente del colegio y del equipo terapéutico), para los docentes IPri, se presentó resultado iguales para las categorías, **Indeciso y bastante de acuerdo**, las cuales respondieron el 27,5% para cada una de estas

categorías. Para los docentes de IPu la mayor proporción, casi para la mitad de ellos, la **indecisión** fue la más respuesta más seleccionada.

Para cerrar el análisis sobre la **Percepción del Profesorado hacia la Inclusión**, se encontró que según la media, el factor de **Bases de la Inclusión**, es el único que tiende hacia la categoría **bastante de acuerdo**, los demás factores **Formación y Recursos Materiales y Apoyos personales**, tienden hacia la **indecisión** o un intermedio entre ellos.

4.4 Prácticas Educativas de las Estrategias Utilizadas por los Docentes frente a la Inclusión Escolar de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales

Respecto al análisis de las prácticas educativas presentes en los docentes de la población de estudio se presentan en la Figura 5:

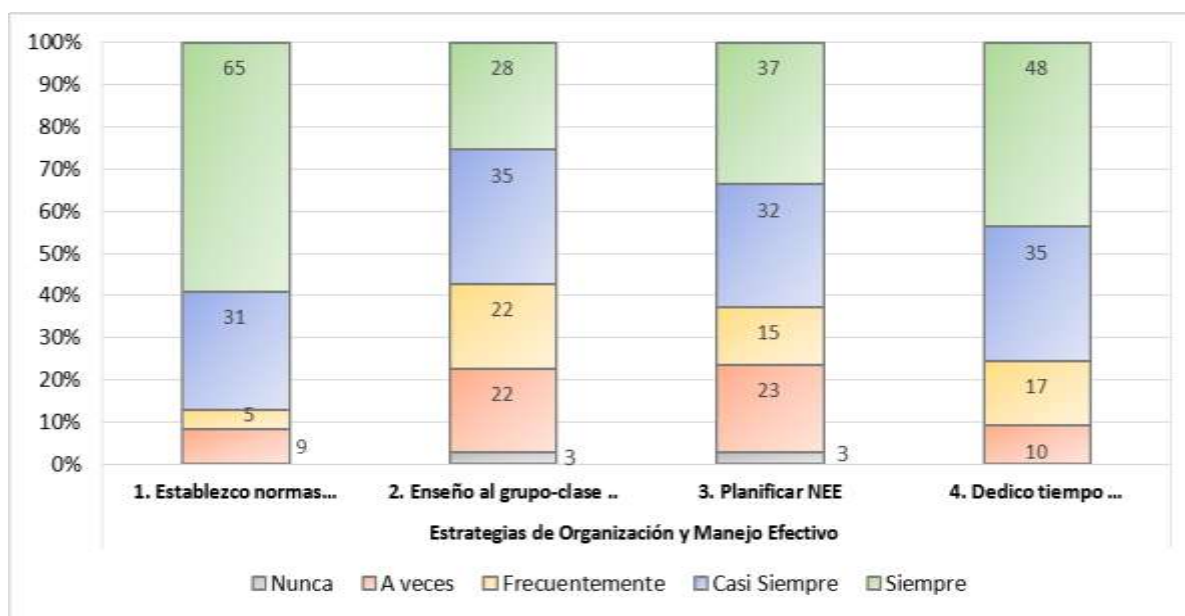


Figura 5. Distribución de adaptaciones de la enseñanza – Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula - utilizadas por los docentes, para la inclusión de alumnos con NEE, en la muestra total de participantes en el estudio

Tabla 16. Distribución de adaptaciones de la enseñanza – Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula - utilizadas por los docentes, para la inclusión de alumnos con NEE, en la muestra total de participantes en el estudio

Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula	Total n=110									
	Nunca		A veces		Frecuentemente		Casi Siempre		Siempre	
1. Establezco normas...			9	8,2	5	4,5	31	28,2	65	59,1
2. Enseño al grupo-clase ..	3	2,7	22	20,0	22	20,0	35	31,8	28	25,5
3. Planificar NEE	3	2,7	23	20,9	15	13,6	32	29,1	37	33,6
4. Dedico tiempo ...			10	9,1	17	15,5	35	31,8	48	43,6

La Figura 5 y Tabla 16, dentro de las **Prácticas Educativas Inclusivas**, en las **Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula**, predomina **siempre** establecer normas, reglas y rutinas (59,1%) y dedicar tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos (43,6%), La categoría de **casi siempre**, mostró proporciones muy similares en los cuatro enunciados (*establezco normas, reglas y rutinas, enseño al grupo-clase como un todo, a la hora de planificar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con NEE, dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos*) de estas estrategias con proporciones entre el 28-32%.

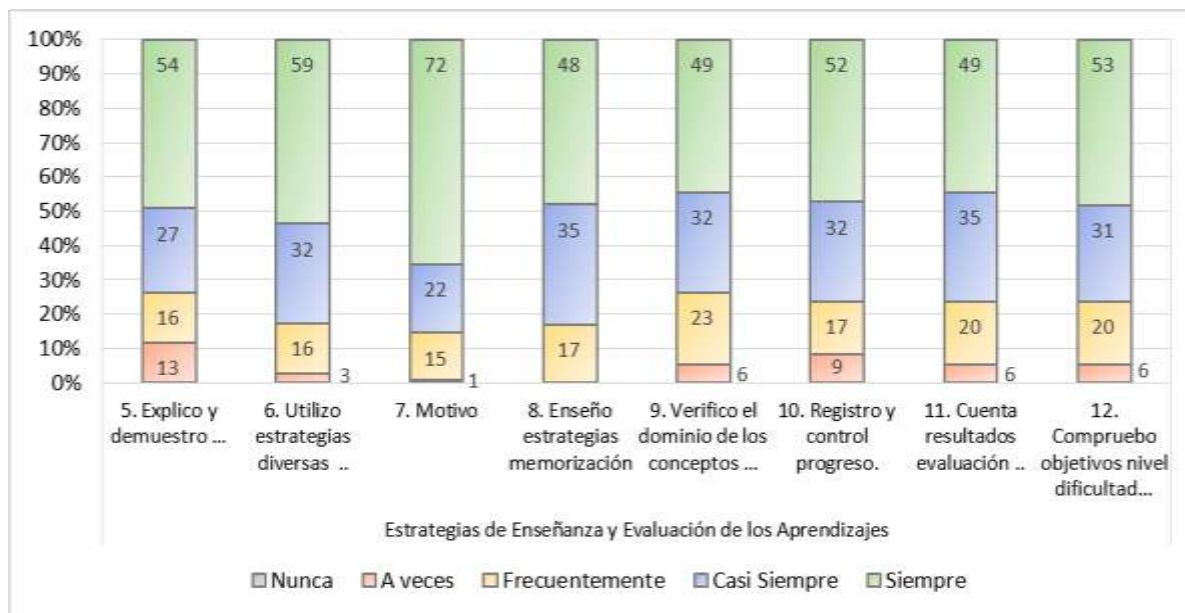


Figura 6. Distribución de adaptaciones de la enseñanza – Estrategias de Enseñanza y Evaluación de aprendizaje- utilizadas por los docentes, para la inclusión de alumnos con NEE, en la muestra total de participantes en el estudio

Tabla 17. Distribución de adaptaciones de la enseñanza – Estrategias de Enseñanza y Evaluación de aprendizaje- utilizadas por los docentes, para la inclusión de alumnos con NEE, en la muestra total de participantes en el estudio

Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes	Total n=110									
	Nunca	A veces	Frecuentemente	Casi Siempre	Siempre					
5. Explico y demuestro ...	0	0,0	13	11,8	16	14,5	27	24,5	54	49,1
6. Utilizo estrategias diversas	0	0,0	3	2,7	16	14,5	32	29,1	59	53,6
7. Motivo...	0	0,0	1	0,9	15	13,6	22	20,0	72	65,5
8. Enseño estrategias memorización	0	0,0	0	9,1	17	15,5	35	31,8	48	43,6
9. Verifico el dominio de los conceptos ...	0	0,0	6	5,5	23	20,9	32	29,1	49	44,5
10. Registro y control progreso...	0	0,0	9	8,2	17	15,5	32	29,1	52	47,3
11. Cuenta resultados evaluación ...	0	0,0	6	5,5	20	18,2	35	31,8	49	44,5
12. Compruebo objetivos nivel dificultad...	0	0,0	6	5,5	20	18,2	31	28,2	53	48,2

Para el grupo de **Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes**, se destacó que todas las estrategias enunciadas, son utilizadas por los docentes, la mayoría de los encuestados **casi siempre** ó **siempre** utilizan las estrategias planteadas acumulando estas dos más del 70% en la población evaluada. Así se obtuvo que **siempre** es la opción que predomina, principalmente en el ítem que refiere que el docente motiva a los estudiantes dentro de la clase, alcanzando la proporción más alta del grupo (65,5%).

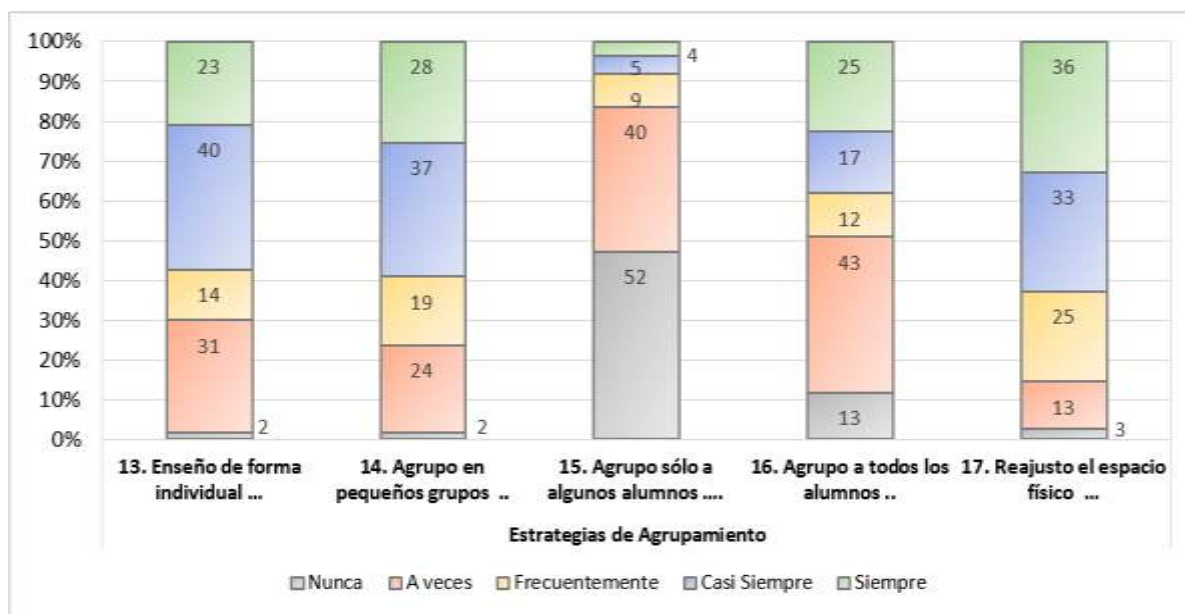


Figura 7. Distribución de adaptaciones de la enseñanza – Estrategias de Agrupamiento- utilizadas por los docentes, para la inclusión de alumnos con NEE, en la muestra total de participantes en el estudio

Tabla 18. Distribución de adaptaciones de la enseñanza – Estrategias de Agrupamiento- utilizadas por los docentes, para la inclusión de alumnos con NEE, en la muestra total de participantes en el estudio

Estrategias de Agrupamiento	Total n=110									
	Nunca		A veces		Frecuentemente		Casi Siempre		Siempre	
13. Enseño de forma individual ...	2	1,8	31	28,2	14	12,7	40	36,4	23	20,9
14. Agrupo en pequeños grupos ..	2	1,8	24	21,8	19	17,3	37	33,6	28	25,5
15. Agrupo sólo a algunos alumnos	52	47,3	40	36,4	9	8,2	5	4,5	4	3,6
16. Agrupo a todos los alumnos ..	13	11,8	43	39,1	12	10,9	17	15,5	25	22,7
17. Reajusto el espacio físico ...	3	2,7	13	11,8	25	22,7	33	30,0	36	32,7

En cuanto a las **Estrategias de agrupamiento**, se resalta 47,3%, de los docentes **nunca** agrupan a sus alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades, sólo a algunos estudiantes de la clase para trabajar en parejas y **algunas veces** con 39,1%. Para las demás estrategias destacan los docentes que **casi siempre** hacen uso de ellas, con porcentajes arriba del 30%.

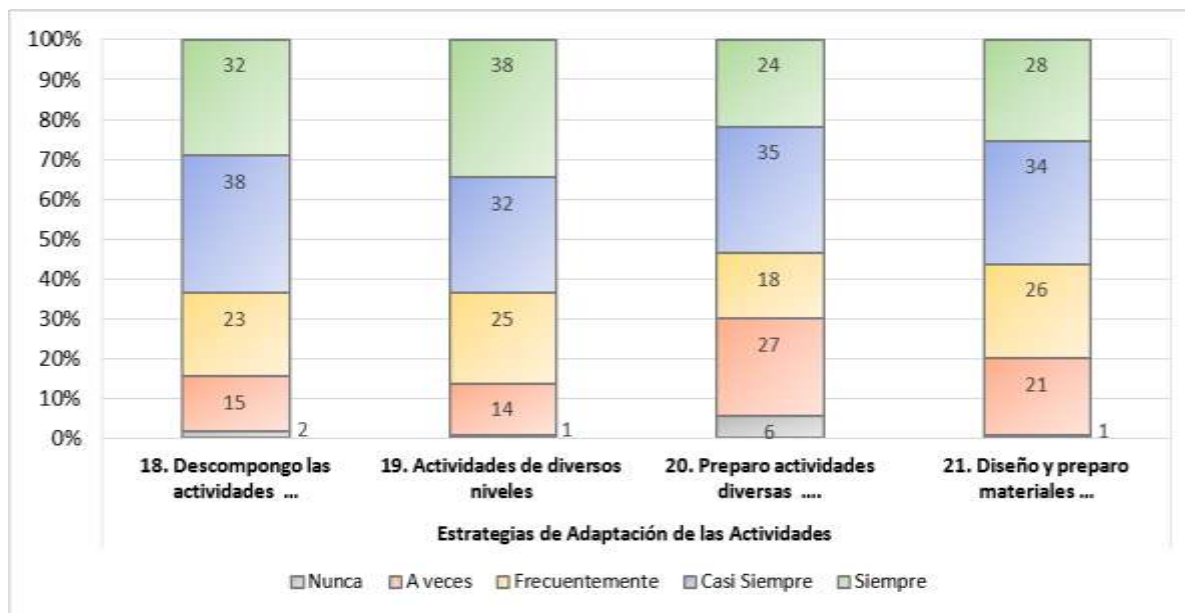


Figura 8. Distribución de adaptaciones de la enseñanza – Estrategias de Adaptación de las Actividades- en el aula de clase utilizadas por los docentes, para la inclusión de alumnos con NEE, en la muestra total de participantes en el estudio

Tabla 19. Distribución de adaptaciones de la enseñanza – Estrategias de Adaptación de las Actividades- en el aula de clase utilizadas por los docentes, para la inclusión de alumnos con NEE, en la muestra total de participantes en el estudio

Estrategias de Adaptación de las Actividades	Total n=110									
	Nunca		A veces		Frecuentemente		Casi Siempre		Siempre	
18. Descompongo las actividades ...	2	1,8	15	13,6	23	20,9	38	34,5	32	29,1
19. Actividades de diversos niveles	1	0,9	14	12,7	25	22,7	32	29,1	38	34,5
20. Preparo actividades diversas ...	6	5,5	27	24,5	18	16,4	35	31,8	24	21,8
21. Diseño y preparo materiales ...	1	0,9	21	19,1	26	23,6	34	30,9	28	25,5

Cerrando este grupo están las **Estrategias de Adaptación** de las actividades, en las cuales la categoría de **siempre** solo la obtuvo el proponer actividades de diversos niveles de exigencia. En las demás actividades planteadas la mayoría de las respuestas fueron categorizadas como **casi siempre** por la mayor parte de la población, entre el 30,9% y 34,5%.

Tabla 20. Descriptivo de la adaptación educativa, a través de estrategias de la enseñanza, utilizadas por los docentes, para la inclusión de alumnos con NEE, según tipo de institución educativa

Dimensión Descriptivo		Organización y Manejo Efectivo del aula	Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes	Agrupamiento	Adaptación de las Actividades	Adaptaciones de la Enseñanza
Privada n= 51 (46,4%)	Media	16,3	33,3	16,2	15,1	80,8
	IC media (95%)	15,3 - 17,2	31,5 - 35,1	15,1 - 17,2	13,9 - 16,2	76,4 - 85,2
	Desviación Estándar	3,4	6,3	3,7	4,0	15,5
	Mínimo	7	19	9	8	50
	Máximo	20	40	25	20	105
	Rango	13	21	16	12	55
	Mediana	17	36	16	16	85
	Rango intercuartil	5	12	6	8	25
Pública n= 59 (53,6%)	Media	15,2	32,9	14,2	15,3	77,6
	IC media (95%)	14,3 - 16,1	31,6 - 34,1	13,4 - 15,0	14,6 - 16,0	74,8 - 80,3
	Desviación Estándar	3,4	4,9	3,2	2,7	10,6
	Mínimo	8	19	8	8	53
	Máximo	23	40	20	20	98
	Rango	15	21	12	12	45
	Mediana	15	34	14	15	78
	Rango intercuartil	4	8	5	3	14

IC: Intervalo de confianza.

En la tabla 20, las puntuaciones totales se presentan organizados por bloques de contenido de acuerdo con las cuatro secciones que integran la escala: (1) Estrategias de Organización y Manejo

Efectivo del Aula, entre 4 y 20 puntos; (2) Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes, entre 8 y 40 puntos ; (3) Estrategias de Agrupamiento, entre 5 y 25 puntos; (4) Estrategias de Adaptación de las Actividades, entre 4 y 20 puntos, es así como se presentó la siguiente tendencia:

La media obtenida por el uso de **Adaptaciones para la Enseñanza** es de 80,8 para instituciones privadas (IPri) y de 77,6 para instituciones públicas (IPu), lo cual indica un mayor uso de estas estrategias educativas inclusivas en la población de docentes en las instituciones privadas participantes del estudio

La evaluación de las estrategias usadas para adaptación de la enseñanza, de acuerdo al tipo de institución a la que se encuentran vinculados los docentes del estudio, mostraron que las **Estrategias de organización y manejo efectivo del aula**, obtuvo mayor uso de prácticas educativas inclusivas en los docentes de IPri con una puntuación media de 16,3 puntos, al igual que para **Las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes** se destacan los docentes de IPri con una media de 33,3 puntos en sus actividades de enseñanza. En el caso de los docentes de IPu, estos dos grupos de estrategias mostraron una utilización promedio inferior al de las IPri.

Las **Estrategias de Adaptación de las Actividades**, fue la única para la cual el grupo de docentes de IPu tuvo un promedio un poco mayor que el de los docentes de las IPri (15,3 Vs 15,1).

Las **Estrategias de Agrupamiento** presentaron igual tendencia en los resultados, con promedio mayor para las IPriv, y los dos grupos de docentes en el sector privado y público, con

puntuaciones medias de 16,2 Vs 14,2, muestran un menor uso de estas estrategias, teniendo en cuenta que su puntuación máxima podría ser de 25 puntos.

Tabla 21. Descriptivo de prácticas educativas a través de estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes utilizadas por los docentes frente a la inclusión, para los alumnos con NEE, según tipo de institución educativa

Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes	Privada n= 51 (46,4%)					Pública n= 59 (53,6%)														
	Nunca	A veces	Frecuente	Casi Siempre	Siempre	Nunca	A veces	Frecuente	Casi Siempre	Siempre										
Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula																				
1. Establezco normas...	-	-	5	9,8	4	7,8	12	23,5	30	58,8	-	-	4	6,8	1	1,7	19	32,2	35	59,3
2. Enseño al grupo-clase ...	1	2,0	3	5,9	11	21,6	17	33,3	19	37,3	2	3,4	19	32,2	11	18,6	18	30,5	9	15,3
3. Planificar NEE	2	3,9	12	23,5	4	7,8	14	27,5	19	37,3	1	1,7	11	18,6	11	18,6	18	30,5	18	30,5
4. Dedico tiempo ...			4	7,8	7	13,7	12	23,5	28	54,9	-	-	6	10,2	10	16,9	23	39,0	20	33,9
Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes																				
5. Explico y demuestro ...	-	-	7	13,7	8	15,7	10	19,6	26	51,0	-	-	6	10,2	8	13,6	17	28,8	28	47,5
6. Utilizo estrategias diversas ...	-	-	2	3,9	8	15,7	14	27,5	27	52,9	-	-	1	1,7	8	13,6	18	30,5	32	54,2
7. Motivo	-	-	-	-	8	15,7	11	21,6	32	62,7	-	-	1	1,7	7	11,9	11	18,6	40	67,8
8. Enseño estrategias memorización	-	-	4	7,8	7	13,7	12	23,5	28	54,9	-	-	6	10,2	10	16,9	23	39,0	20	33,9
9. Verifico el dominio de los conceptos ...	-	-	3	5,9	12	23,5	8	15,7	28	54,9	-	-	3	5,1	11	18,6	24	40,7	21	35,6
10. Registro y control progreso.	-	-	3	5,9	10	19,6	14	27,5	24	47,1	-	-	6	10,2	7	11,9	18	30,5	28	47,5
11. Cuenta resultados evaluación ...	-	-	2	3,9	7	13,7	14	27,5	28	54,9	-	-	4	6,8	13	22,0	21	35,6	21	35,6
12. Compruebo objetivos nivel dificultad...	-	-	3	5,9	9	17,6	8	15,7	31	60,8	-	-	3	5,1	11	18,6	23	39,0	22	37,3
Estrategias de Agrupamiento																				
13. Enseño de forma individual ...	1	2,0	12	23,5	10	19,6	15	29,4	13	25,5	1	1,7	19	32,2	4	6,8	25	42,4	10	16,9
14. Agrupo en pequeños grupos ...	1	2,0	11	21,6	9	17,6	16	31,4	14	27,5	1	1,7	13	22,0	10	16,9	21	35,6	14	23,7
15. Agrupo sólo a algunos alumnos ...	21	41,2	21	41,2	4	7,8	2	3,9	3	5,9	31	52,5	19	32,2	5	8,5	3	5,1	1	1,7
16. Agrupo a todos los alumnos ...	6	11,8	19	37,3	4	7,8	6	11,8	16	31,4	7	11,9	24	40,7	8	13,6	11	18,6	9	15,3
17. Reajusto el espacio físico ...	-	-	6	11,8	9	17,6	17	33,3	19	37,3	3	5,1	7	11,9	16	27,1	16	27,1	17	28,8
Estrategias de Adaptación de las Actividades																				
18. Descompongo las actividades ...	1	2,0	8	15,7	10	19,6	15	29,4	17	33,3	1	1,7	7	11,9	13	22,0	23	39,0	15	25,4
19. Actividades de diversos niveles	1	2,0	7	13,7	12	23,5	11	21,6	20	39,2	0	0,0	7	11,9	13	22,0	21	35,6	18	30,5
20. Preparo actividades diversas ...	-	-	12	23,5	7	13,7	17	33,3	15	29,4	6	10,2	15	25,4	11	18,6	18	30,5	9	15,3
21. Diseño y preparo materiales ...	-	-	9	17,6	8	15,7	18	35,3	16	31,4	1	1,7	12	20,3	18	30,5	16	27,1	12	20,3

Finalmente, en la tabla 21, al analizar cada una de los componentes de cada dimensión las **Estrategias de adaptación de las actividades** mostraron resultados en la categoría de **casi siempre** para las IPu, y nivel de **siempre** para IPri. El diseño y preparación de materiales alternativos fue la estrategia que presentó igual tendencia tanto para docentes de IPri como de IPu.

En la Tabla 21, se observa como cada una de las estrategias planteadas para los grupos de **Estrategias de organización y manejo efectivo del aula y estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes**, fueron descritas con las mayores proporciones, para la categoría de **siempre**, por los docentes de las IPri, en tanto que para estos grupos de estrategias, en los docentes de IPu se destaca que algunas de ellas **casi siempre** (2. Enseño al grupo-clase ..., 8. Enseño estrategias memorización..., 9. Verifico el dominio de los conceptos ..., 11. Cuenta resultados evaluación ... y 12. Compruebo objetivos nivel dificultad...) alcanzan su mayor puntuación. En complemento, la categoría *a veces* solo obtuvo la proporción más alta en el ítem 4. Dedico tiempo ... para estos docentes de IPu.

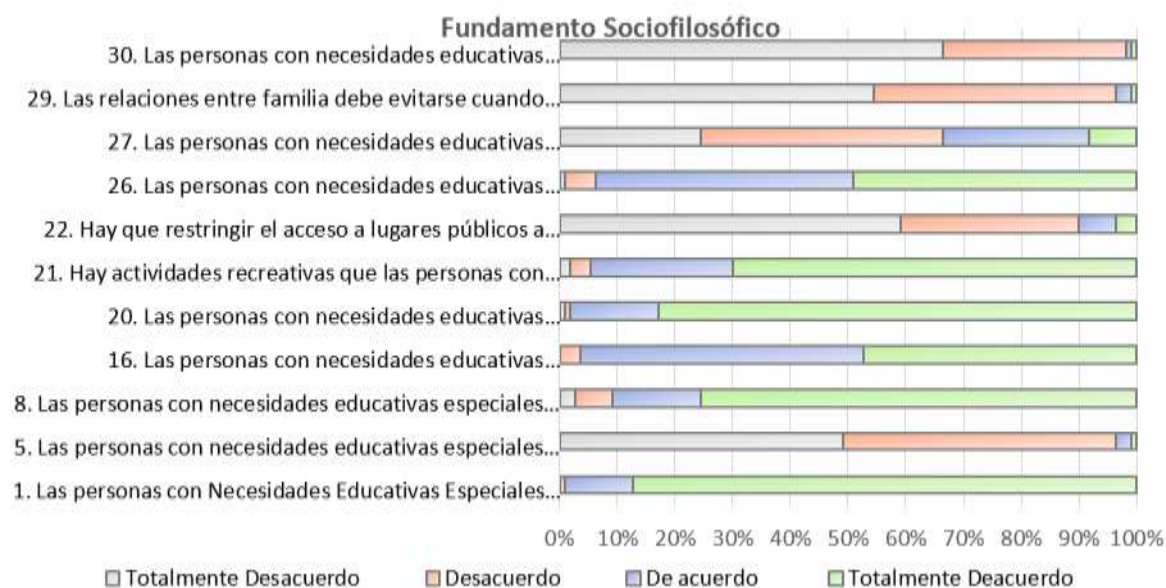
Las **Estrategias de agrupamiento**, mostraron comportamiento similar para el grupo de docentes de IPu y IPri. La categoría de *siempre* solo fue seleccionada para el ítem 17. *Reajusto el espacio físico ...* como la de mayor proporción de docentes (28,8% Vs 37,3%). Los ítems 13. *Enseño de forma individual ...* y 14. *Agrupo en pequeños grupos ...* obtuvieron la mayor proporción en la categoría *casi siempre* por el 42,4% y 35,6% de docentes de las IPu, al igual que por el 29,4% y 31,4% de los docentes de las IPri. Así mismo, para el ítem 16. *Agrupo a todos los alumnos...* se obtuvo la mayor proporción, tanto por los docentes de IPu como de IPri, en la categoría *a veces* con 40,7% y 37,3% respectivamente. La estrategia menos utilizada por el

grupo evaluado corresponde a 15. Agrupo sólo a algunos alumnos ...para la cual se obtuvo la mayor cantidad de respuestas por el 52,5% de docentes de IPu y el 41,2% de los docentes de IPri.

4.5 Actitudes de los Docentes frente a la Integración escolar de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales

Por otra parte para conocer la actitud de los profesores de las instituciones educativas a nivel público y privado, ante el proceso de integración educativa de niños que presentan necesidades educativas especiales, se empleó el cuestionario denominado MAD el cual es una escala destinada a medir actitudes y cuyo diseño ya ha sido explicado en el apartado de instrumentos de medición correspondiente al capítulo de método.

A continuación se presenta el análisis de las actitudes de los docentes hacia la integración en la Figura 9:



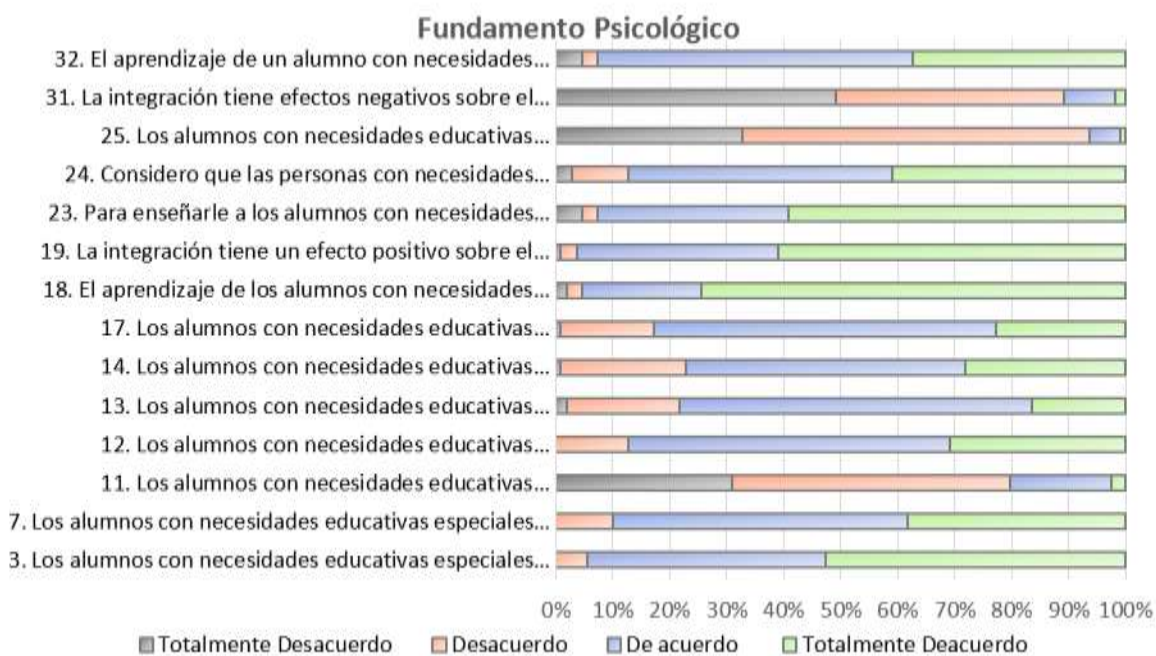
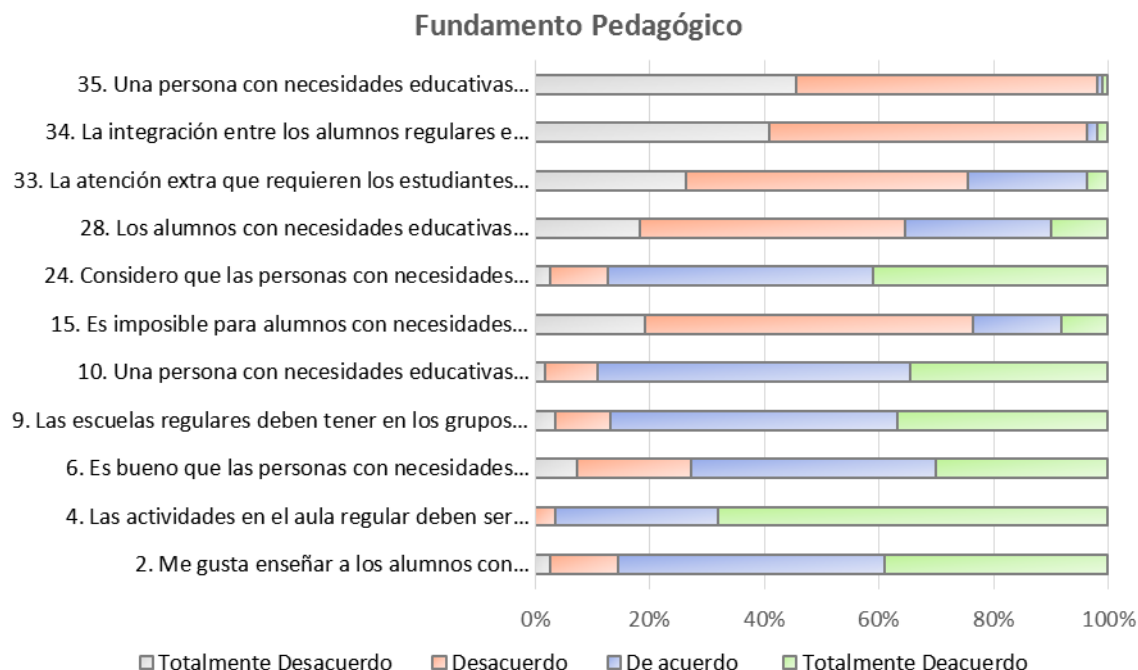


Figura 9. Distribución actitudes de los docentes hacia la integración de los alumnos con NEE, para la muestra total de participantes en el estudio, según fundamentos del Instrumento

Los datos obtenidos en el tercer cuestionario para *Medir las actitudes docentes hacia la integración (MAD)* se cuantificaron como: Totalmente de Acuerdo=4, Acuerdo=3, Desacuerdo=2, Totalmente Desacuerdo=1, la suma total de los rangos determinó la tendencia global de la actitud docente ante la integración escolar, así como su distribución para cada uno de los fundamentos. Para facilitar la interpretación se presentan los resultados por medio de la siguiente información: *ACTITUD DEL DOCENTE HACIA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR (Fundamento sociofilosofico)*, *ACTITUD DEL DOCENTE EN EL AULA (Fundamento pedagógico)* y *ASPECTOS EMOCIONALES HACIA LA INTEGRACIÓN (Fundamento psicológico)*.

4.6 Actitud del Docente hacia la Integración Escolar - Fundamento Sociofilosofico

Tabla 22. Distribución actitudes de los docentes hacia la integración de los alumnos con NEE, para la muestra total de participantes en el estudio, según fundamento sociofilosófico del Instrumento

ACTITUD	Total n=110							
	Totalmente Desacuerdo		Desacuerdo		De acuerdo		Totalmente De acuerdo	
1. Las personas con Necesidades Educativas Especiales tienen derecho a nacer.	0	0,0	1	0,9	13	11,8	96	87,3
5. Las personas con necesidades educativas especiales viven mejor en internados.	1	0,9	3	2,7	52	47,3	54	49,1
8. Las personas con necesidades educativas especiales deben ser tratadas como seres humanos sin distinción.	3	2,7	7	6,4	17	15,5	83	75,5
16. Las personas con necesidades educativas especiales son seres sociales educables.	0	0,0	4	3,6	54	49,1	52	47,3
20. Las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a ser aceptado por los demás.	1	0,9	1	0,9	17	15,5	91	82,7
21. Hay actividades recreativas que las personas con necesidades educativas especiales pueden compartir con las demás personas.	2	1,8	4	3,6	27	24,5	77	70,0

ACTITUD	Total n=110							
	Totalmente Desacuerdo		Desacuerdo		De acuerdo		Totalmente De acuerdo	
22. Hay que restringir el acceso a lugares públicos a las personas con necesidades educativas especiales.	65	59,1	34	30,9	7	6,4	4	3,6
26. Las personas con necesidades educativas especiales, tienen derechos y obligaciones como cualquier ser humano.	1	0,9	6	5,5	49	44,5	54	49,1
27. Las personas con necesidades educativas especiales deben estar en escuelas exclusivas para ellos.	27	24,5	46	41,8	28	25,5	9	8,2
29. Las relaciones entre familia debe evitarse cuando existe algún miembro con necesidades educativas especiales en algunas de ellas.	60	54,5	46	41,8	3	2,7	1	0,9
30. Las personas con necesidades educativas especiales son un problema para la sociedad.	73	66,4	35	31,8	1	0,9	1	0,9

La Tabla 22, muestra como para el primer *Fundamento Sociofilosófico*, se destacan como las mejores proporciones el estar *totalmente de acuerdo* con que *las personas con NEE tienen derecho a nacer*, según parecer del 87,3% de todos los encuestados, seguido de un 82,7% que precisa que *tienen derecho a ser aceptados por los demás*, que el 75,5% que *deben ser tratadas como seres humanos sin distinción* y el 70% que *hay actividades recreativas que las personas con necesidades educativas especiales pueden compartir con las demás personas*.

También dentro de este grupo de ítems evaluados en el fundamento sociofilosófico, el 49,1% de los entrevistados consideraron dentro de la más alta proporción el estar **De Acuerdo** con que *las personas con NEE son seres sociales educables* un 49,1%. El ítem de *las personas con NEE deben estar en escuelas exclusivas para ellos*, obtuvo su mayor porcentaje de 41,8% dentro de la categoría **Desacuerdo**.

Finalmente, el estar **totalmente Desacuerdo**, obtuvo la mayor proporción para los enunciados de *las personas con NEE son un problema para la sociedad*, *restringir el acceso a*

lugares públicos a las personas con NEE y que las relaciones entre familia debe evitarse cuando existe algún miembro con NEE en algunas de ellas, en las cuales se presentaron proporciones de 66,4%, 59,1% y 54,5% respectivamente.

4.7 Actitud del Docente en el Aula- Componente Pedagógico

Tabla 23. Distribución actitudes de los docentes hacia la integración de los alumnos con NEE, para la muestra total de participantes en el estudio, según fundamento pedagógico del Instrumento

ACTITUD	Total n=110							
	Totalmente Desacuerdo		Desacuerdo		De Acuerdo		Totalmente De Acuerdo	
2. Me gusta enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del aula	3	2,7	13	11,8	51	46,4	43	39,1
4. Las actividades en el aula regular deben ser adecuadas para los alumnos con necesidades educativas especiales	0	0,0	4	3,6	31	28,2	75	68,2
6. Es bueno que las personas con necesidades educativas especiales estudien en escuelas regulares.	8	7,3	22	20,0	47	42,7	33	30,0
9. Las escuelas regulares deben tener en los grupos alumnos con necesidades educativas especiales.	4	0,0	11	10,0	57	51,8	42	38,2
10. Una persona con necesidades educativas especiales tiene facultades para estudiar.	2	1,8	10	9,1	60	54,5	38	34,5
15. Es imposible para alumnos con necesidades educativas especiales realizar actividades en el aula regular.	21	19,1	63	57,3	17	15,5	9	8,2
24. Considero que las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a recibir educación escolar regular.	3	2,7	11	10,0	51	46,4	45	40,9
28. Los alumnos con necesidades educativas especiales deben tener una sección exclusiva dentro de la aula.	20	18,2	51	46,4	28	25,5	11	10,0
33. La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades educativas especiales irá en detrimento de los otros estudiantes.	29	26,4	54	49,1	23	20,9	4	3,6
34. La integración entre los alumnos regulares e integrados es perjudicial.	45	40,9	61	55,5	2	1,8	2	1,8
35. Una persona con necesidades educativas especiales es incompetente para estudiar.	50	45,5	58	52,7	1	0,9	1	0,9

Para el **Fundamento Pedagógico** del instrumento, se obtuvo como la más alta puntuación (96,4%) al estar **Totalmente de Acuerdo** y **De acuerdo** en que las *actividades en el aula regular deben ser adecuadas para los alumnos con NEE*, con una proporción del 68,2% y 28,2% de los entrevistados.

En lo referente a *facultades de las personas con NEE* para estudiar, el 89,1% de los encuestados se agrupa de manera altamente positiva en las categorías de **acuerdo** y **totalmente de acuerdo**, en equilibrio con el 90% de docentes que expresan en estas mismas categorías que las *escuelas regulares deben tener en los grupos alumnos con NEE* (51,8% y 38,2%, respectivamente)

Los enunciados de la escala que se encontraban en sentido negativo, fueron consistentes con las actitudes adoptadas por los docentes que estaban planteadas en sentido positivo. Así, el 59,1% estuvo *totalmente en desacuerdo en restringir el acceso a lugares públicos a las personas con NEE*, el 55,5% está en *desacuerdo* con que la *integración entre los alumnos regulares y con NEE* es perjudicial, y el 54,5% en *total desacuerdo* con que las *relaciones entre familia debe evitarse cuando existe algún miembro con NEE en algunas de ellas*.

Al mirar en detalle cada uno de los enunciados, de manera comparativa por tipo de institución, se encontró que la mayoría de los encuestados dentro de los dos grupos presentaron la misma tendencia en sus respuestas hacia la misma categoría o la más próxima entre ellas. El detalle para cada uno de los enunciados se muestra en la Tabla 23.

4.8 Aspectos Emocionales hacia la Integración- el Fundamento Psicológico

Tabla 24. Distribución actitudes de los docentes hacia la integración de los alumnos con NEE, para la muestra total de participantes en el estudio, según fundamento psicológico del Instrumento

ACTITUD	Total n=110							
	Totalmente Desacuerdo		Desacuerdo		De acuerdo		Totalmente De Acuerdo	
3. Los alumnos con necesidades educativas especiales son inteligentes.	0	0.0	6	5.5	46	41.8	58	52.7
7. Los alumnos con necesidades educativas especiales tienen potencial para razonar.	0	0.0	11	10.0	57	51.8	42	38.2
11. Los alumnos con necesidades educativas especiales están imposibilitados para poner atención	38	34.5	60	54.5	22	9.1	3	2.7
12. Los alumnos con necesidades educativas especiales saben seguir reglas y normas dentro de la escuela.	0	0.0	14	12.7	62	56.4	34	30.9
13. Los alumnos con necesidades educativas especiales asimilan contenidos académicos.	2	1.8	22	20.0	68	61.8	18	16.4
14. Los alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a escuelas regulares tienen un mejor desarrollo integral	1	0.9	24	21.8	54	49.1	31	28.2
17. Los alumnos con necesidades educativas especiales tienen capacidad de memorizar.	1	0.9	18	16.4	66	60.0	25	22.7
18. El aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales se favorece con la intervención de especialistas.	2	1.8	3	2.7	23	20.9	82	47.3
19. La integración tiene un efecto positivo sobre el desarrollo emocional de un niño con necesidades educativas especiales.	1	0.9	3	2.7	39	35.5	67	60.9
23. Para enseñarle a los alumnos con necesidades educativas especiales debemos colaborar con los especialistas.	65	59.1	37	33.6	3	2.7	5	4.5
24. Considero que las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a recibir educación escolar regular.	3	2.7	11	10.0	51	46.4	45	40.9
25. Los alumnos con necesidades educativas especiales son poco inteligentes.	36	32.7	67	60.9	6	5.5	1	0.9
31. La integración tiene efectos negativos sobre el desarrollo emocional de los alumnos con necesidades educativas especiales.	54	49.1	44	40.0	10	9.1	2	1.8
32. El aprendizaje de un alumno con necesidades educativas especiales depende de un buen desarrollo integral.	5	4.5	3	2.7	61	55.5	41	37.3

Tan solo tres de los enunciados del **Fundamento Psicológico**, no presentan puntuaciones por encima del 80% acumulado para las categorías **De Acuerdo** y **Totalmente de Acuerdo**, estas fueron *el aprendizaje de los alumnos con NEE se favorece con la intervención de especialistas* (68,2%), *Los alumnos con NEE que asisten a escuelas regulares tienen un mejor desarrollo integral* (77,3%) y *Los alumnos con NEE asimilan contenidos académicos* (78,2%). En tanto que la mayor proporción para estas dos categorías la obtuvo la *integración tiene un efecto positivo sobre el desarrollo emocional de un niño con NEE* (96,4%).

Todos los ítems que estaban expresados de manera **desfavorable**, obtuvieron proporciones por encima del 80% para las categorías *Totalmente Desacuerdo* y *Desacuerdo*. En este grupo, la mayor proporción de respuestas, lo obtuvo la afirmación que *los alumnos con NEE son poco inteligentes* (93,6%), seguido de que *para enseñarle a los alumnos con NEE se debe colaborar con los especialistas* (92,7%).

Tabla 25. Descriptivo de las actitudes de los docentes hacia la integración de los alumnos con NEE, según tipo de institución educativa

ACTITUD	Privada n= 51 (46,4%)				Pública n= 59 (53,6%)											
	Totalmente Desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente De Acuerdo	Totalmente Desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente De Acuerdo								
Fundamento Sociofilosófico																
1. Las personas con NEE tienen derecho a nacer	-	-	3	5.9	48	94.1	-	-	1	1.7	10	16.9	48	81.4		
5. Las personas con NEE viven mejor en internados	28	54.9	21	41.2	1	2.0	1	2.0	26	44.1	31	52.5	2	3.4	-	-
8. Las personas con NEE deben ser tratadas como seres humanos sin distinción	2	3.9	2	3.9	9	17.6	38	74.5	1	1.7	5	8.5	8	13.6	45	76.3
16. Las personas con NEE son seres sociales educables	-	-	3	5.9	20	39.2	28	54.9	-	-	1	1.7	34	57.6	24	40.7
20. Las personas con NEE tienen derecho a ser aceptado por los demás	-	-	-	-	7	13.7	44	86.3	1	1.7	1	1.7	10	16.9	47	79.7
21. Hay actividades recreativas que las personas con NEE pueden compartir con las demás personas	-	-	3	5.9	11	21.6	37	72.5	2	3.4	1	1.7	16	27.1	40	67.8
22. Hay que restringir el acceso a lugares públicos a las personas con NEE	35	68.6	11	21.6	4	7.8	1	2.0	30	50.8	23	39.0	3	5.1	3	5.1
26. Las personas con NEE, tienen derechos y obligaciones como cualquier ser humano	1	2.0	4	7.8	20	39.2	26	51.0	-	-	2	3.4	29	49.2	28	47.5
27. Las personas con NEE deben estar en escuelas exclusivas para ellos	17	33.3	17	33.3	15	29.4	2	3.9	10	16.9	29	49.2	13	22.0	7	11.9
29. Las relaciones entre familia debe evitarse cuando existe algún miembro con NEE en algunas de ellas	28	54.9	20	39.2	3	5.9	-	-	32	54.2	26	44.1	-	-	1	1.7
30. Las personas con NEE son un problema para la sociedad	31	60.8	18	35.3	1	2.0	1	2.0	42	71.2	17	28.8	-	-	-	-

ACTITUD	Privada n= 51 (46,4%)				Pública n= 59 (53,6%)											
	Totalmente Desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente De Acuerdo	Totalmente Desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente De Acuerdo								
Fundamento Pedagógico																
2. Me gusta enseñar a los alumnos con NEE dentro del aula	1	2.0	4	7.8	25	49.0	21	41.2	2	3.4	9	15.3	26	44.1	22	37.3
4. Las actividades en el aula regular deben ser adecuadas para los alumnos con NEE	-	-	1	2.0	15	29.4	35	68.6	-	-	3	5.1	16	27.1	40	67.8
6. Es bueno que las personas con NEE estudien en escuelas regulares	5	9.8	10	19.6	19	37.3	17	33.3	3	5.1	12	20.3	28	47.5	16	27.1
9. Las escuelas regulares deben tener en los grupos alumnos con NEE	3	5.9	4	7.8	19	37.3	25	49.0	1	1.7	9	15.3	35	59.3	14	23.7
10. Una persona con NEE tiene facultades para estudiar.	1	2.0	5	9.8	26	51.0	19	37.3	1	1.7	5	8.5	34	57.6	19	32.2
15. Es imposible para alumnos con NEE realizar actividades en el aula regular	10	19.6	25	49.0	9	17.6	7	13.7	11	18.6	38	64.4	8	13.6	2	3.4
24. Considero que las personas con NEE tienen derecho a recibir educación escolar regular	1	2.0	3	5.9	18	35.3	29	56.9	2	3.4	8	13.6	33	55.9	16	27.1
28. Los alumnos con NEE deben tener una sección exclusiva dentro del aula	11	21.6	16	31.4	15	29.4	9	17.6	9	15.3	35	59.3	13	22.0	2	3.4
33. La atención extra que requieren los estudiantes con NEE irá en detrimento de los otros estudiantes	18	35.3	19	37.3	11	21.6	3	5.9	11	18.6	35	59.3	12	20.3	1	1.7
34. La integración entre los alumnos regulares e integrados es perjudicial	28	54.9	22	43.1	-	-	1	2.0	17	28.8	39	66.1	2	3.4	1	1.7
35. Una persona con NEE es incompetente para estudiar	30	58.8	19	37.3	1	2.0	1	2.0	20	33.9	39	66.1	-	-	-	-
Fundamento Psicológico																
3. Los alumnos con NEE son inteligentes	-	-	2	3.9	17	33.3	32	62.7	-	-	4	6.8	29	49.2	26	44.1
7. Los alumnos con NEE tienen potencial para razonar	-	-	4	7.8	26	51.0	21	41.2	-	-	7	11.9	31	52.5	21	35.6

ACTITUD	Privada n= 51 (46,4%)				Pública n= 59 (53,6%)			
	Totalmente Desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente De Acuerdo	Totalmente Desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Totalmente De Acuerdo
11. Los alumnos con NEE están imposibilitados para poner atención	15 29.4	26 51.0	8 15.7	2 3.9	8 13.6	36 61.0	14 23.7	1 1.7
12. Los alumnos con NEE saben seguir reglas y normas dentro de la escuela	- -	4 7.8	33 64.7	14 27.5	- -	10 16.9	29 49.2	20 33.9
13. Los alumnos con NEE asimilan contenidos académicos	2 3.9	3 5.9	36 70.6	10 19.6	- -	19 32.2	32 54.2	8 13.6
14. Los alumnos con NEE que asisten a escuelas regulares tienen un mejor desarrollo integral	1 2.0	8 15.7	24 47.1	18 35.3	- -	16 27.1	30 50.8	13 22.0
17. Los alumnos con NEE tienen capacidad de memorizar	- -	5 9.8	31 60.8	15 29.4	1 1.7	13 22.0	35 59.3	10 16.9
18. El aprendizaje de los alumnos con NEE se favorece con la intervención de especialistas	- -	2 3.9	11 21.6	38 74.5	2 3.4	1 1.7	12 20.3	44 74.6
19. La integración tiene un efecto positivo sobre el desarrollo emocional de un niño con NEE	- -	- -	13 25.5	38 74.5	1 1.7	3 5.1	26 44.1	29 49.2
23. Para enseñarle a los alumnos con NEE debemos colaborar con los especialistas	- -	- -	18 35.3	33 64.7	5 8.5	3 5.1	19 32.2	32 54.2
24. Considero que las personas con NEE tienen derecho a recibir educación escolar regular	1 2.0	3 5.9	18 35.3	29 56.9	2 3.4	8 13.6	33 55.9	16 27.1
25. Los alumnos con NEE son poco inteligentes	23 45.1	26 51.0	2 3.9	- -	13 22.0	41 69.5	4 6.8	1 1.7
31. La integración tiene efectos negativos sobre el desarrollo emocional de los alumnos con NEE	29 56.9	19 37.3	2 3.9	1 2.0	25 42.4	25 42.4	8 13.6	1 1.7
32. El aprendizaje de un alumno con NEE depende de un buen desarrollo integral	- -	- -	26 51.0	25 49.0	5 8.5	3 5.1	35 59.3	16 27.1

Tabla 26. Descriptivo de la actitud de los docentes frente a la integración escolar de alumnos con NEE, según tipo de institución educativa

Descriptivo		Dimensión	Actitud hacia la Integración
Privada n= 51 (46,4%)	Media		118,4
	IC media (95%)		115,2 - 121,6
	Desviación Estándar		11,3
	Mínimo		95
	Máximo		137
	Rango		42
	Mediana		118
	Rango intercuartil		19
Pública n= 59 (53,6%)	Media		113,9
	IC media (95%)		110,9 - 116,9
	Desviación Estándar		11,5
	Mínimo		91
	Máximo		140
	Rango		49
	Mediana		112
	Rango intercuartil		13

IC: Intervalo de confianza

En la tabla 26 Se observa que los docentes del sector privado presentaron una **Actitud muy favorable**: se refiere a que la actitud del docente apoya sin duda alguna el proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales. Lo anterior debido a que obtuvo una puntuación media del total de la escala de 118.4. La puntuación que representa esta categoría es de 114 a 140 puntos.

Los docentes del sector público presentaron una **Actitud Favorable**: se entiende como aquella actitud que está a favor de la integración, pero con reserva o dudas sobre su implementación en el aula regular. Lo anterior debido a que obtuvo una puntuación media del total de la escala de 113.9. La puntuación que representa esta categoría es de 88 a 113 puntos.

Tabla 27. Descriptivo de las dimensiones de la percepción, adaptación de la enseñanza y actitud de los docentes frente a la inclusión escolar de alumnos con NEE, para el total de la población del estudio

Dimensión	Media	IC media (95%)	D.E.	Mín.	Máx.	Mediana	RIQ
Bases de la Inclusión	27,6	26,6 - 28,6	5,4	10	35	28	9
Formación y Recursos	7,8	7,2 - 8,5	3,4	3	15	8	5
Apoyos Personales	5,7	5,3 - 6,1	2,3	2	10	6	4
<i>Percepciones Inclusión</i>	<i>41,2</i>	<i>39,6 - 42,7</i>	<i>8,4</i>	<i>20</i>	<i>60</i>	<i>42</i>	<i>11</i>
Organización y Manejo Efectivo del aula	15,8	15,2 - 16,3	3,1	7	20	16	4
Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes	33,1	32,0 - 34,1	5,6	19	40	34	9
Agrupamiento	15,6	15,0 - 16,3	3,6	8	25	15	5
Adaptación de las Actividades	14,6	13,9 - 15,3	3,6	8	20	15	6
<i>Adaptaciones Enseñanza</i>	<i>79,1</i>	<i>76,6 - 81,5</i>	<i>13,2</i>	<i>50</i>	<i>105</i>	<i>80</i>	<i>23</i>
<i>Actitudes Integración</i>	<i>116,0</i>	<i>113,8 - 118,1</i>	<i>11,6</i>	<i>91</i>	<i>140</i>	<i>115</i>	<i>17</i>

IC: Intervalo de confianza. D.E: Desviación estándar. Mín: Mínimo. Máx: Máximo. RIQ: Rango Intercuartílico

En la tabla 27 se observa que cada uno de los factores, estrategias y escalas evaluadas en el grupo participante del estudio se describió por medio de medidas de tendencia que permitió establecer un comportamiento normal de los datos, con el fin de buscar su posible relación con las variables categóricas de nivel de formación y tiempo de experiencia docente se aplicó la prueba estadística de ANOVA.

4.9 Relación Existente entre las Dimensiones de la Percepción, Adaptación y Actitud de los Docentes frente a la Inclusión e Integración de los Alumnos con NEE

Tabla 28. Relación de las dimensiones de la percepción, adaptación de la enseñanza y actitud de los docentes frente a la inclusión e integración escolar de alumnos con NEE, con nivel de formación y experiencia de los docentes participantes del estudio

Dimensión	Nivel de Formación	Experiencia Docente
Percepción de la Inclusión	0,114	0,274
Adaptación de la enseñanza	0,098	0,38
Actitudes de Integración	0,24	0,861

En la tabla 28 al estimar la relación existente entre las actitudes, percepciones y prácticas de los docentes con respecto a la integración e inclusión escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales y las variables sociodemográficas, formación y experiencia docente se encontró luego de aplicar la prueba de ANOVA que mide la diferencia de medias, se encontró que no existe relación estadísticamente significativa ya que las medias de cada una de las escalas, con respecto a estas dos variables, son iguales por lo que no existió relación entre ellas, obteniendo valores de $p > 0.05$.

En complemento se muestra el comportamiento de las puntuaciones de la percepción, adaptación y actitudes de los docentes, dentro de cada una de las categorías de formación y cada una de las categorías de la experiencia docente y se visualiza que las medias de las variables aparentan ser iguales para los grupos de evaluación como se confirma estadísticamente. (Figura 10 y Figura 11).

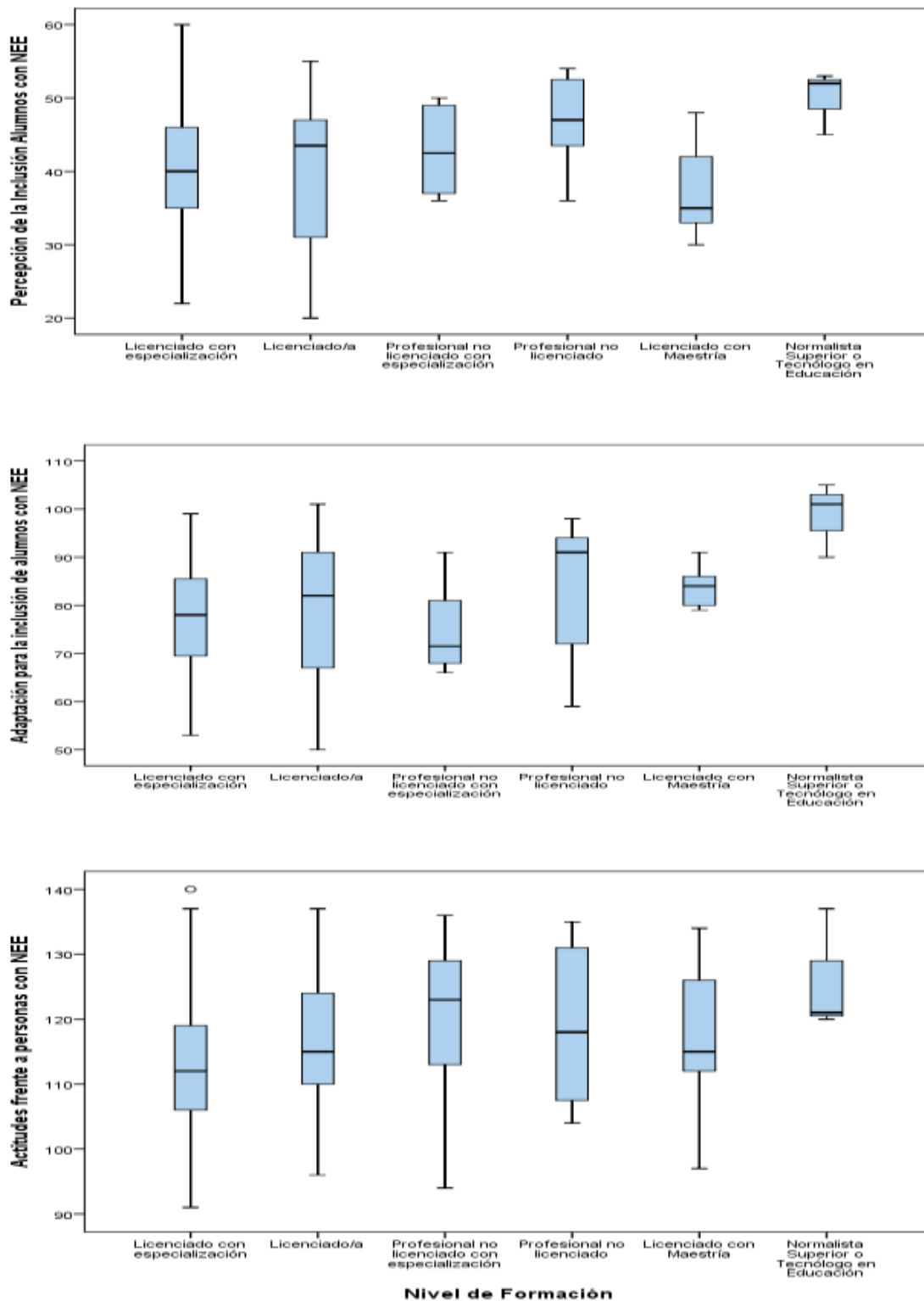


Figura 10. Percepción, Adaptación y Actitudes de los docentes hacia la integración de los alumnos con NEE, de acuerdo a nivel de formación de los participantes

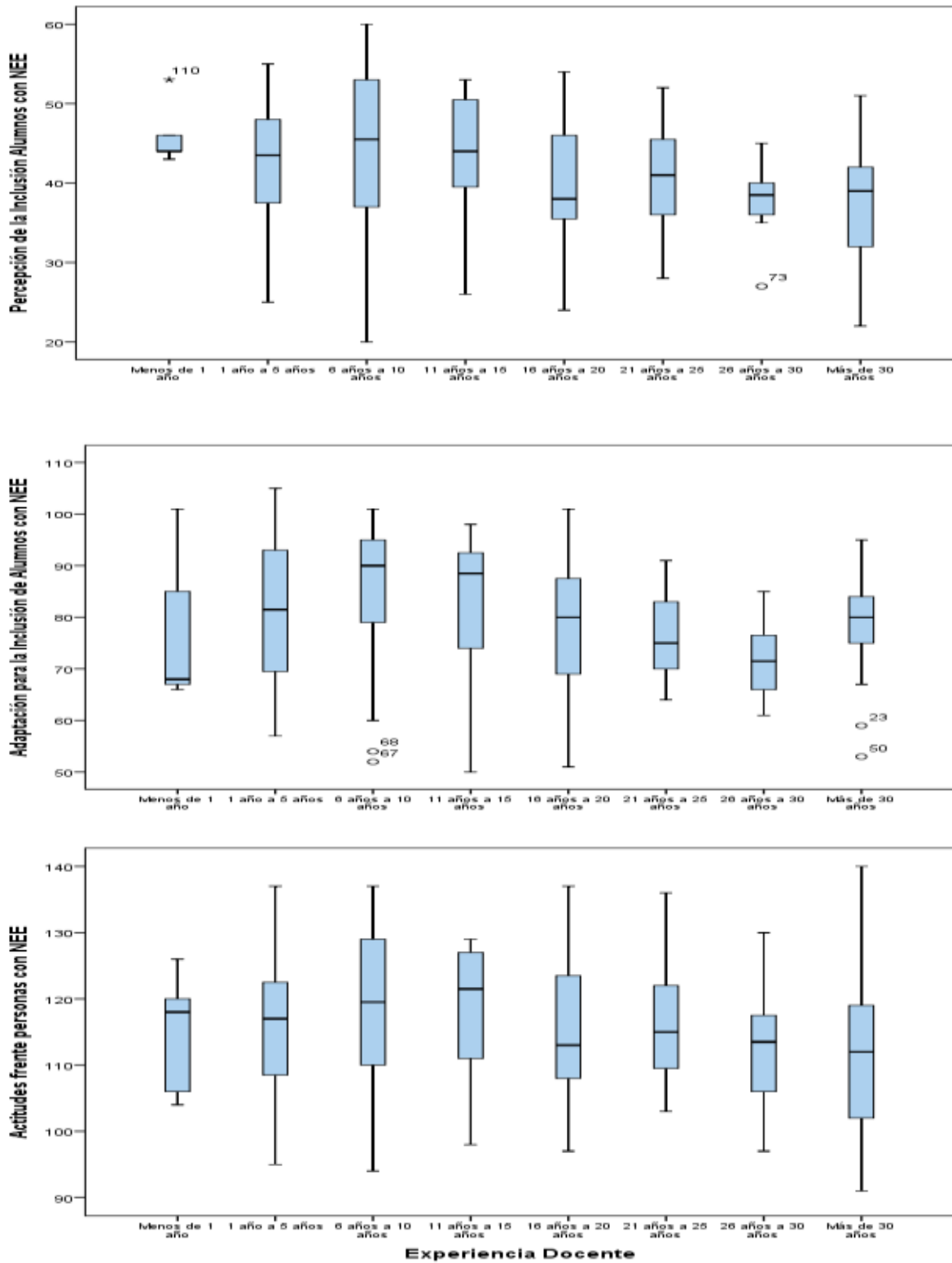


Figura 11. Percepción, Adaptación y Actitudes hacia la integración de los alumnos con NEE, de acuerdo a nivel de experiencia docente de los participantes del estudio

5. Discusión

Este estudio, empleando un enfoque de investigación cuantitativo con descriptivo mediante encuesta, exploró las percepciones y actitudes de los profesores de la ciudad de Cúcuta y Pamplona, hacia la inclusión analizando si éstas guardaban relación con variables como la formación, la etapa educativa, entre otras, y particularmente con sus prácticas en el aula.

La discusión de los resultados se ha estructurado atendiendo a las tres principales preguntas de investigación del estudio, a saber:

¿Cuáles son las percepciones y actitudes del docente hacia la inclusión?

¿Cuáles son las estrategias y prácticas educativas inclusivas de los docentes?

¿Cuál es la actitud de los docentes ante la integración educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales?

Pregunta de Investigación 1. Percepciones y actitudes del docente hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales.

Este estudio luego se analizaron las percepciones, actitudes y prácticas educativas de los docentes frente a la inclusión e integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales, encontrando que los docentes de las instituciones analizadas manejan una buena cantidad de niño con NEE, presentándose entre 1 a 3 niños por aula.

En cuanto a la percepción hacia la inclusión, al analizar cada uno de los componentes de este cuestionario, se encontró para el factor **Bases de la Inclusión** que la mayoría de la población participante tiene una actitud positiva hacia la inclusión para atender las NEE de los alumnos. Lo

anterior, es semejante a los resultados de Esther Chiner Sanz (España 2011), de la Universidad de Alicante donde los docentes están a favor de la inclusión, en el cual se encuentran partidarios de la educación inclusiva, refiriendo que esta tiene más ventajas que inconvenientes. De igual manera al análisis arrojado en el estudio de Iliana Solórzano, de la Universidad Casa Grande (Ecuador 2013), donde también se observó una actitud favorable hacia la inclusión.

Para el factor de **formación y recursos**, tuvieron diferente comportamiento las respuestas de los docentes de las instituciones, tanto del sector público como del privado. Para los docentes de IPri, respondieron la mayoría, estar **indeciso y poco de acuerdo** al no tener la formación, ni recursos, ni el tiempo necesario para atender las NEE de sus alumnos. Mientras que para los docentes de IPu lo hacen **poco y nada de acuerdo** en este grupo evaluado. Para el estudio de Chiner Sanz, los respondientes, en general, también indicaron que no tienen la formación, ni el tiempo y los recursos materiales suficientes para enseñar adecuadamente a todo el alumnado. De hecho, la gran mayoría opinaba que no cuenta con los suficientes recursos para responder a las necesidades educativas especiales de sus alumnos, y de no disponer del tiempo suficiente para atender dichas necesidades. Difiriendo de lo anterior, el estudio de Solórzano, los profesores en un mayor grado de **acuerdo** respondieron que tienen suficiente formación y recursos para atender alumnos con NEE e indicaron estar en desacuerdo al no tener tiempo suficiente para la atención de esta población.

De acuerdo a lo anterior Herrera (2001), hace mención que los profesores expresan un temor natural para hacer frente a su actuación pedagógica dentro de la escuela integradora, debido a que su formación docente está sustentada con otro modelo o enfoque y por que no cuenta con la información suficiente, por lo que esta situación pone en alerta al sistema educativo en todos sus niveles ya que, cuando se habla de que se lleve a cabo la integración educativa, se refiere a que

los docentes estén capacitados para hacer frente a sus nuevas responsabilidades, lo que genera una actitud favorable en el proceso integrador de alumnos con necesidades educativas especiales.

Lo referente a **apoyos personales**, este estudio mostró que para los docentes IPri se encontraba en la categoría de **indeciso y bastante de acuerdo** en cuanto a que cuentan con la ayuda suficiente del colegio y del equipo terapéutico para la atención de la población con NEE y para los docentes de IPu la mayor proporción, casi para la mitad de ellos, la **indecisión** fue la más respuesta más seleccionada. En el estudio Chiner Sanz revela que estos apoyos son insuficientes en opinión de los participantes y un porcentaje considerable de los respondientes indicaron que la ayuda que recibían del profesor o profesora de pedagogía terapéutica no era suficiente, como tampoco lo era la que recibían del equipo psicopedagógico. En cambio, en el estudio de Solórzalo, indica que los profesores cuentan con apoyos suficientes para atender al alumnado con NEE, tanto la ayuda que reciben del profesor/a de pedagogía, así como la ayuda que reciben del Departamento de Consejería Estudiantil.

Pregunta de Investigación 2. Estrategias y prácticas educativas inclusivas de los docentes

La segunda pregunta de investigación tenía por objeto dar respuesta a la cuestión de si los profesores adaptaban la enseñanza en función de las necesidades de su alumnado y qué estrategias empleaban más frecuentemente.

En cuanto a las prácticas educativas de los docentes frente a la inclusión se encontró que los docentes IPri indica un mayor uso de estas estrategias educativas inclusivas, especialmente las **estrategias de organización y manejo efectivo del aula**, al igual que para **las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes**. En el caso de los docentes de IPu, estos dos

grupos de estrategias mostraron una utilización promedio inferior y un promedio un poco mayor fue las **estrategias de adaptación de las actividades**. Para las instituciones participantes las estrategias menos utilizadas fueron las de **agrupamiento**. Lo referente a Chiner Sanz y Solórzalo Suárez, las adaptaciones que utilizaban con mayor frecuencia fueron las referidas al conjunto de **estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes**, seguidas de las **estrategias de organización y manejo efectivo del aula y las de adaptación de las actividades** y, por último, las **Estrategias de Agrupamiento**.

Pregunta de Investigación 3. Actitud de los docentes ante la integración educativa de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Los resultados obtenidos, en cuanto a la actitud del docente hacia la integración escolar haciendo referencia al fundamento sociofilosófico, son afines con los el estudio de Julia Bravo y Verence Palma (México 2011) y de Soriano López María, (México 2009), donde los profesores manifiestan una actitud que va de muy favorable a favorable el cual hace referencia al valor del hombre como ser social sin condicionamientos o distinciones dentro de los diferentes ámbitos en los que interactúa, concreta mente la familia, comunidad y trabajo.

Al respecto se puede decir que en las investigaciones realizadas en el tema y los resultados de este proyecto los docentes presentan una valoración positiva hacia los niños con NEE, considerandolos seres sociales sin distinciones que pueden interactuar dentro de diferentes ámbitos llámese familia o escuela.

En cuanto al componente pedagógico de la actitud docente hacia la integración de niños con NEE, los resultados del presente estudio son congruentes con lo reportado por Soriano en el 2009, Bravo y Palma en el 2011, donde el personal docente manifestó una actitud favorable y

muy favorable hacia la integración escolar, ya que la mayoría admiten la posibilidad de que sus actividades académicas puedan ser propiciadas por alumnos que presentan NEE en un aula regular; sin embargo se hace evidente la necesidad de una formación profesional que les brinde las herramientas necesarias para implementar con éxito la integración educativa dentro de una escuela regular.

Finalmente, en el componente psicológico, se deduce que los docentes del estudio tienen una actitud muy favorable, aceptando a los niños que presentan NEE como personas inteligentes, capaces de estudiar, aprender conceptos y actitudes que les proporcionen un desarrollo integral y emocional, favoreciendo el proceso de socialización de estos niños dentro del aula regular.

6. Conclusiones

Las conclusiones a las que se pueden llegar, a partir del análisis de los resultados, son las siguientes:

La población de docentes del estudio se presentó en igual proporción en instituciones públicas y privadas.

Los docentes del sector público tienen edades mayores a 46 años, mientras que los docentes del sector privado están en edades menores de 40 años.

El género femenino predomina en la población del estudio, tanto en las instituciones públicas como privadas; en cuanto al estado civil, la mitad de toda la población entrevistada son casados.

En cuanto a la formación, los docentes participantes del estudio vinculados con instituciones públicas en su mayoría son licenciados con especialización, mientras que los de las instituciones privadas cuentan sólo con el título de licenciados (58,8%). Para la población en general solo el 46,4% cuenta con especialidad.

Los entrevistados dictan sus clases principalmente en secundaria (35,4%), tanto quienes laboran en instituciones privadas como públicas.

La experiencia en docencia destaca entre 6 y 10 años de trabajo, lo mismo para docentes de instituciones privadas y dentro de las instituciones públicas destacan quienes ejercen hace más de 30 años (33,9%).

Los docentes del estudio presentan en general actitudes favorables hacia la inclusión escolar de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Los docentes del estudio presentan un mayor uso de estrategias educativas inclusivas con los alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Destacando un mayor uso de estrategias de organización y manejo efectivo del aula en los docentes del sector público y de prácticas de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes mayor uso en los docentes del sector privado.

Los docentes del sector privado presentaron una actitud muy favorable cuanto al proceso de integración de los niños con necesidades educativas especiales.

Los docentes del sector público presentaron una actitud que está a favor de la integración de los niños con necesidades educativas especiales, pero con reserva o dudas sobre su implementación en el aula regular.

No se encontró relación estadísticamente significativa entre las actitudes, percepciones y prácticas de los docentes con respecto a la integración e inclusión escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales y las variables sociodemográficas, formación y experiencia docente.

7. Recomendaciones

Para las Instituciones Educativas

Las instituciones educativas desde los diferentes entes administrativos, que fomente el desarrollo profesional de los docentes, por medio de cursos, capacitaciones, talleres orientados a mejorar las diferentes prácticas educativas en el aula escolar incluyendo la metodología de trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales, partiendo de que es una realidad presentada en la región.

Las instituciones deben contar con el apoyo de profesionales en el campo de la rehabilitación (Terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos) para implementar estrategias para la inclusión e integración educativa, ya que los docentes refieren que no tienen la experiencia y la formación suficiente para dar respuestas a la atención de la población con NEE. Estos especialistas brinden una asesoría a los docentes del aula regular en el manejo de casos concretos que resulten ajenos a la formación y conocimientos con que el profesorado cuenta.

Las instituciones educativas se recomienda suministrar material didáctico y recursos accesibles para implementar prácticas educativas inclusivas dentro del aula de clase, como también la capacitación de la utilización de este material. De esta manera ofrecer los recursos materiales necesarios que permitan a los docentes adaptar de forma adecuada su enseñanza a las necesidades particulares de cada alumno.

Las instituciones educativas deben contar con espacios de tiempo a los profesores para programar la enseñanza, reunirse con otros profesionales y atender a los alumnos con NEE. Pues los docentes manifiestan que tal como está organizada la jornada escolar, los profesores no tienen

tiempo suficiente para llevar a cabo estas actividades que fomenten una forma adecuada de su trabajo en un entorno inclusivo.

Para las Docentes

Se recomienda que realicen de manera permanente y actualizada diferentes cursos, talleres, conferencias e investigaciones que brinden al conocimiento para la atención adecuado de la población con NEE y de esta manera se lleve a cabo la inclusión e integración educativa en el aula regular.

Para las Universidades

Las universidades que formen profesionales en licenciaturas y en áreas afines que tengan que ver con la Educación, deben incluir en su curriculum contenidos relacionados con la inclusión en integración educativa para que los futuros profesionales tengan las herramientas necesarias para trabajar con la población con NEE.

Para Futuras Investigaciones

Se propone el diseño e implementación de un programa de intervenciones de inclusión e integración escolar para niños con NEE, dirigido a docentes de las instituciones educativas privadas y públicas, partiendo de un diagnostico situacional del trabajo de campo y acompañamiento al docente en el aula escolar.

Referencias Bibliográficas

- Aleman, I., & Villuendas, M. (2004). Las actitudes del profesorado ante el reto de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*. 11(34): 183-215
- Álvarez, M. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Revista Psicothema*, 601-606.
- Ángel, F. (s.f.). Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad. Bogotá: MEN.
- Barradas, M. (Julio- Diciembre 2014). Actitudes hacia las personas con discapacidad en académicos de la Universidad Veracruzana. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*.
- Bravo, J. (2011). Actitud del profesor ante la integración escolar y sus estrategias de aprendizaje en alumnos de primero a sexto grado de educación básica. 1-151.
- Calderón, S. (2007). Actitud docentes de la Universidad de Costa Rica hacia los (as) estudiantes con discapacidad de la Universidad. *Educación*. 31(1): 11-42.
- Chanatasig, I., Puga, T., Sanafria, P. & Zambrano, M. (2011). *Actitudes de docentes, personal administrativo y servicios generales de la facultad de ciencias Médicas de la Universidad Central del Ecuador, hacia las personas con discapacidad*. Universidad Central de Ecuador. Quito, Ecuador.
- Ciencia, C. (1994). *La atención educativa de la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo*. Madrid.

- Doménech, E., González, A. & Miret, L. (s.f). Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. Universit Jaume. Recuperado de: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiiicongreso/pdfs/53.pdf>
- Duk, C. (s.f). *El enfoque de Educación Inclusiva*. Recuperado de: http://www.lausina.org/datosdeinteres/articulos/doc/el_enfoque_de_la_educacion.pdf
- Echeita, G. (1989). *Las Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Ordinaria*. Madrid: CNREE.
- Elgier, A. (2009). Perspectivas teóricas contemporáneas sobre el gesto de señalar infantil. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 27 (2), 281-296.
- Fernández, M. (s.f). Actitudes del profesorado hacia los alumnos con discapacidad. 569-582.
- Ferrer, A. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales, Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Revista Fòrum de recerc.* 17 (2), 209-228.
- Gomez, M. (2014). *Percepción que tienen los maestros/as de Educación Infantil sobre la integración e inclusión de alumnos/as afectados de discapacidad*. Universidad de Jaén, Madrid, España.
- Hernández, F. (2011). Las actitudes del profesorado de Educación Física hacia la inclusión educativa: revisión. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 11 (2), 24-30.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. 1998. Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.

Jenaro, C., Flores, N., Beltran, M., Tomsa, R & Ruiz, M. (2014). Necesidades educativas e inclusión escolar: el peso de las actitudes. *Revista de Psicología*. 1(4): 605-612.

Jiménez, P. & Monserrat, V. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Madrid: Aljibe.

López, S. (2009). Análisis de la actitud docente a nivel primaria ante la integración educativa. 1-71.

Marchesi, A. (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.

Marile, S. (2009). Análisis de la actitud docente a nivel primaria ante la integración educativa. 1-71.

Martínez, A. (2011). Los docentes de la universidad de burgos y su actitud hacia las personas con Discapacidad. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 50-78.

Martínez, C. (2015). Red de Bioética Universidad Nacional UN. Recuperado de: www.unal.edu.co/bioetica

Martínez, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?, revista *REOP*. 23 (3), 96 – 109.

Mayor, J. (1991). *Educación Especial*. En J. Mayor (Dir.), *Manual de Educación Especial (3ª reimpresión)*.

- Mayorga, G. (2014). La inclusión educativa de personas con discapacidad: Un Reto para el docente universitario. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 1-20.
- MEC. (1989). Libro blanco para la reforma educativa. *SGP del MEC*.
- Media, O. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico- Colombia. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 12-39.
- Miramontes, A., Martínez, R. & Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 42(14): 969-996.
- Montoya, M. (2012). Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos navales del Callao. 1-44.
- Muñoz, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25-35.
- Navas, L. & Castillo, A. (2007). Actitudes del profesorado de conservatorio sobre la integración educativa: un análisis exploratorio. *Revista REOP*. 18 (1), 47-58.
- Palomino, A. (Enero-Abril 2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: Ideas actitudes del personal docente e investigador. *Revista de Educación*,, 575-603.

- Pappous, C. (2013). Actitudes de los profesionales de La Educación hacia la Educación Física Inclusiva: Una Revisión Bibliográfica. *Revista Digital de Investigación Educativa*, 105-118.
- Pareja, E.(2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 151-167.
- Pérez, J. (Marzo de 2015). *Actitud de los docentes de Educación Física hacia el trabajo con niños, niñas y jóvenes en condición de discapacidad en el sistema escolar merideño*. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd202/educacion-fisica-hacia-discapacidad.htm>
- Pinto, L (2012). *Educación, orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Bogotá.
- Polit, D. & Hungler, B. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud*. México: McGraw Hill.
- Quispe, E. (2012). *actitud del docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de ventanilla*. 1-48.
- Reyes, A. & Martinez, R. (2007). *Actitud del docente ante la integración de los niños con Síndrome de Down a las escuelas regulares a nivel primaria*. Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de Mexico, Mexico.
- Riddell, S. (1998). *Teorizar sobre las necesidades educativas especiales en un clima político*. *Revista Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Barton.

Rodríguez, F. y Calle, V. (2013). Actitud docente frente a la inclusión educativa. Cuenca: Universidad de Cuenca.

Rodríguez, L. (2012). Estudio de los factores actitudinales de los docentes en el proceso de inclusión en instituciones educativas regulares de: niños, niñas y adolescentes con discapacidades motrices leves y moderadas. 1-162.

Rosales, D. (2007). Las prácticas psicomotriz en el marco de la educación especial. *Revista de Educación*, 9 (11), 227-289.

Ruiz, M. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la formación¹. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1-15.

Ruiz, R. (2010). Actitudes acerca de la educación inclusiva en profesores de primaria de una institución educativa del Callao. 1-53.

Sánchez, A. (s.f.). Actitudes de los profesores y terapeutas ocupacionales en formación hacia las dificultades de aprendizaje y la discapacidad.

Sanhueza, S. (2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 884-899.

Sanmartín, F. (2014). La actitud docente frente a los estudiantes de inclusión en el ámbito educativo. 1-113.

Sanz, E. (2011). La percepción y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumno con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativa inclusiva en el aula. *www.eltallerdigital.com*, 15-291.

Stainback, S. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

Suárez, I. E. (Enero de 2013). Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de Educación General Básica hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. 1-104.

Talou, C., Borzi, S., Sánchez, M., Gómez, M., Escobar, S. & Hernández, V. (2010). Inclusión escolar: reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología*. 11: 125-145.

Tarraga, R. (2013). Actitudes de los estudiantes del grado de Magisterio y del Master de Educación Especial hacia La inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1), 55-72.

Trevin, M. (s.f.). Educación inclusiva y preparación docente: percepciones y preocupaciones de docentes en el aula de educación regular.

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de Educación*, 45-73.

Anexos

Anexo 1. Cuestionario N°1

Actitudes y Prácticas del Profesorado relativas a la Inclusión CUESTIONARIO 1: ACTITUDES Y PRÁCTICAS DEL PROFESORADO

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

Parte I. Información sociodemográfica

1. Edad comprendida entre: *

Marque los años cumplidos en la casilla correspondiente, dentro de los diferentes rangos comprendidos:

- 20 a 25 años
- 26 a 30 años
- 31 a 35 años
- 36 a 40 años
- 41 a 45 años
- 46 a 50 años
- 51 a 55 años
- Más de 55 años

2. Género *

Marque el ítem, según corresponda:

- Masculino
- Femenino

3. Estado Civil *

Marque la casilla correspondiente según sea el caso:

- Soltero (a)
- Casado (a)
- Unión libre
- Viudo (a)
- Divorciado (a)

4. Nombre de la Institución Educativa donde labora *

5. Curso/s en que imparte docencia *

- Pre-escolar
- Primaria
- Secundaria
- Pre-escolar, Primaria
- Primaria y Secundaria
- Pre-escolar, Primaria, Secundaria

6. Años de experiencia docente: *

- Menos de 1 año
- 1 año a 5 años
- 6 años a 10 años
- 11 años a 15 años
- 16 años a 20 años
- 21 años a 25 años
- 26 años a 30 años
- Más de 30 años

7. ¿Ha estado al frente de algún aula de Educación especial? *

- Si
- No

SI LA PREGUNTA ANTERIOR CONTESTO SI.

7.1 Cuantos años de experiencia tiene en Educación Especial?

- Menos de 1 año
- 1- 3 años
- 4-6 años
- 7-9 años
- más de 10 años

8. ¿Tiene en su aula de clase niños con necesidades educativas especiales? *

- Si
- No

SI LA PREGUNTA ANTERIOR CONTESTO SI.

8.1 Cuántos niños tiene en su clase con necesidades educativas especiales?

- 1 solo niño
- 2 a 3 niños
- 3 a 5 niños
- más de 6 niños

PARTE II- Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión (Cardona, Gómez- Canet y González-Sánchez, 2000)

Le presentamos una serie de afirmaciones respecto al tratamiento educativo de la diversidad y la inclusión de los niños/as con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula ordinaria. Por favor, tome unos momentos para responder a las afirmaciones que se le formula indicando el grado en que está de acuerdo, según la tabla que se presenta a continuación. Marque con X en el casillero que corresponda.

Bases de la Inclusión *

	Nada de Acuerdo	Poco de Acuerdo	Indeciso	Muy de Acuerdo
1. Separar a los niños/as con Necesidades Educativas Especiales del resto de sus compañeros es injusto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. La educación inclusiva favorece en los estudiantes el desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Todos los alumnos, incluso aquéllos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno común a todos los niños.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Soy partidario/a de la educación inclusiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además de un equipo terapéutico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Formación y Recursos *

	Nada de Acuerdo	Poco de Acuerdo	Indeciso	Muy de Acuerdo
8. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con Necesidades Educativas Especiales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Tengo tiempo suficiente para atender sus Necesidades Educativas Especiales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Apoyos Personales *

	Nada de Acuerdo	Poco de Acuerdo	Indeciso	Muy de Acuerdo
11. Tengo la ayuda suficiente del Colegio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO 2- Cuestionario N°2

Parte III. Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, 2000)

Ahora nos gustaría conocer las estrategias que habitualmente utiliza en clases para favorecer la inclusión. Para cada una de las prácticas que figuran a continuación indique, por favor, la frecuencia con que las aplica en su aula con una X en el casillero correspondiente.

Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del aula *

	Nunca	Alguna Veces	Frecuentemente	Casi siempre	siempre
1. Establezco normas, reglas y rutinas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Enseño al grupo-clase como un todo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. A la hora de planificar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes *

	Nunca	Alguna Veces	Frecuentemente	Casi siempre	siempre
5. Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar/aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Les motivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Les enseño estrategias de memorización.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Llevo un registro y control de su progreso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estrategias de Agrupamiento *

	Nunca	Alguna Veces	Frecuentemente	Casi siempre	siempre
13. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Grupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Grupo sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Grupo a todos los alumnos de la clase en parejas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estrategias de Adaptación de las Actividades *

	Nunca	Alguna Veces	Frecuentemente	Casi siempre	siempre
18. Descompongo las actividades en secuencias más simples.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Diseño y preparo materiales alternativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO 3- Cuestionario 3

Escala de actitudes hacia la integración

Tan sólo se quiere conocer su parecer con respecto a la integración educativa de niños (as) con Necesidades educativas especiales. Lea cada una de ellas con detenimiento y señale con una cruz (x) la respuesta que crea más apropiada (sólo puede marcar una opción por afirmación). Todas las afirmaciones deben ser contestadas.

Las opciones de respuesta a cada uno de los enunciados son:

- TOTALMENTE DE ACUERDO.
- ACUERDO.
- DESACUERDO.
- TOTALMENTE DESACUERDO.

Ejemplo:

1. Los alumnos con necesidades educativas especiales son incapaces de ayudar a sus compañeros.

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

Si usted marca TOTALMENTE DESACUERDO, quiere decir que está totalmente en desacuerdo en que “los alumnos con necesidades educativas especiales son incapaces de ayudar a sus compañeros”.

1. Las personas con Necesidades Educativas Especiales tienen derecho a nacer.

*

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

2. Me gusta enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del aula. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo
-

3. Los alumnos con necesidades educativas especiales son inteligentes. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

4. Las actividades en el aula regular deben ser adecuadas para los alumnos con necesidades educativas especiales *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

5. Las personas con necesidades educativas especiales viven mejor en internados. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

6. Es bueno que las personas con necesidades educativas especiales estudien en escuelas regulares. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

7. Los alumnos con necesidades educativas especiales tienen potencial para razonar.

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

8. Las personas con necesidades educativas especiales deben ser tratadas como seres humanos sin distinción.

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

9. Las escuelas regulares deben tener en los grupos alumnos con necesidades educativas especiales. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

10. Una persona con necesidades educativas especiales tiene facultades para estudiar. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

11. Los alumnos con necesidades educativas especiales están imposibilitados para poner atención *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

12. Los alumnos con necesidades educativas especiales saben seguir reglas y normas dentro de la escuela. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

13. Los alumnos con necesidades educativas especiales asimilan contenidos académicos. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

14. Los alumnos con necesidades educativas especiales que asisten a escuelas regulares tienen un mejor desarrollo integral *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

15. Es imposible para alumnos con necesidades educativas especiales realizar actividades en el aula regular. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

16. Las personas con necesidades educativas especiales son seres sociales educables. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

17. Los alumnos con necesidades educativas especiales tienen capacidad de memorizar. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

18. El aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales se favorece con la intervención de especialistas. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

19. La integración tiene un efecto positivo sobre el desarrollo emocional de un niño con necesidades educativas especiales. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

20. Las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a ser aceptado por los demás. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

21. Hay actividades recreativas que las personas con necesidades educativas especiales pueden compartir con las demás personas. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

22. Hay que restringir el acceso a lugares públicos a las personas con necesidades educativas especiales. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

23. Para enseñarle a los alumnos con necesidades educativas especiales debemos colaborar con los especialistas. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

24. Considero que las personas con necesidades educativas especiales tienen derecho a recibir educación escolar regular. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

25. Los alumnos con necesidades educativas especiales son poco inteligentes. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

26. Las personas con necesidades educativas especiales, tienen derechos y obligaciones como cualquier ser humano. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

27. Las personas con necesidades educativas especiales deben estar en escuelas exclusivas para ellos. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

28. Los alumnos con necesidades educativas especiales deben tener una sección exclusiva dentro de la aula. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

29. Las relaciones entre familia debe evitarse cuando existe algún miembro con necesidades educativas especiales en algunas de ellas. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

30. Las personas con necesidades educativas especiales son un problema para la sociedad. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

31. La integración tiene efectos negativos sobre el desarrollo emocional de los alumnos con necesidades educativas especiales. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

32. El aprendizaje de un alumno con necesidades educativas especiales depende de un buen desarrollo integral. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

33. La atención extra que requieren los estudiantes con necesidades educativas especiales irá en detrimento de los otros estudiantes. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

34. La integración entre los alumnos regulares e integrados es perjudicial. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

35. Una persona con necesidades educativas especiales es incompetente para estudiar. *

- Totalmente Acuerdo
- Acuerdo
- Desacuerdo
- Totalmente Desacuerdo

Anexo 4 Consentimiento informado

He sido invitado a participar de la investigación **ACTITUDES, PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES FRENTE A LA INTEGRACION E INCLUSION ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**. Realizada por la investigadora **ADRIANA TORRES CONTRERAS**, aspirante al título de Magister en Educación, Terapeuta ocupacional y Docente de la Universidad de Pamplona.

Entiendo que recibiré información para realizar tres cuestionarios en línea a través de la plataforma Google Drive, el cual será explicado la forma de diligenciarlo; con el objetivo de determinar las actitudes, percepciones y prácticas de los docentes frente a la integración e inclusión escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales.

He sido informado que esta investigación no corre ningún tipo de riesgo y sus respuestas tendrán un tratamiento confidencial. De igual manera, no hay beneficios para mi persona y que no se me recompensaran más allá de mis quehaceres académicos. Se me ha proporcionado el nombre de la investigadora que puede ser fácilmente contactado usando el nombre, teléfono y correo electrónico que se me han dado de esa persona.

Nombre del Participante _____

Firma del Participante _____

Fecha _____ Día/mes/año

He leído con exactitud o he sido testigo de la lectura exacta del documento de consentimiento informado para el potencial participante y el individuo ha tenido la oportunidad de hacer preguntas. Confirmando que el individuo ha dado consentimiento libremente.

Nombre del Investigador _____

Firma del Investigador _____

Fecha _____ Día/mes/año

Ha sido proporcionada al participante una copia de este documento de Consentimiento Informado _____ (iniciales del investigador/asistente)

Anexo 5- Carta a Rectores de Colegios

Cúcuta, 21 de Agosto del 2015

SEÑOR

XXXXXX

COLEGIO xxxx

Cordial Saludo.

Reciba a nombre de la Universidad de Pamplona un grato saludo.

La presente comunicación tiene por objeto poner en su conocimiento que la Universidad de Pamplona, está realizando una investigación titulada **“ACTITUDES, PERCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES FRENTE A LA INTEGRACION E INCLUSION ESCOLAR DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES,** Realizada por la investigadora **ADRIANA TORRES CONTRERAS,** aspirante al título de Magister en Educación, Terapeuta ocupacional y Docente de la Universidad de Pamplona.

En el estudio participan profesores de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Pamplona y Cúcuta. Su institución ha sido seleccionada dentro del grupo de colegios participantes por lo que solicitamos su colaboración para que los profesores del colegio a su cargo respondan tres cuestionarios sobre el tema, a través de la plataforma de Google Drive. Su participación en esta investigación contribuirá al desarrollo de conocimientos sobre la inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales y a generar propuestas estratégicas para fomentar una cultura de inclusión.

La información que se recoja dentro de la investigación es absolutamente anónima. La Universidad de Pamplona le garantiza a usted absoluta reserva y confidencialidad en el manejo de los datos. Las respuestas entran a formar parte del análisis del conjunto de datos obtenidos del total de colegios participantes en el estudio.

Agradecemos a usted su importante contribución en esta investigación pionera en el país y en la región,

Cordialmente,

T.O. esp. Adriana Torres
Docente Programa de Terapia Ocupacional
Facultad de Salud
Universidad de Pamplona