

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y RELACIONES HUMANAS.
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA



TESIS DE GRADO.

“PERCEPCIONES, ACTITUDES Y ESTRATEGIAS HACIA LA INCLUSIÓN
EDUCATIVA”

Estudiante: Grisel Vaccaro Muñoz

Tutor: Gabriel De Ortuzar

Cotutor: Luciana Della Pittima

Título a Obtener: Licenciatura en Psicología

Localización: Lomas

Turno: Noche

Fecha de entrega: Junio 2021

Índice de Contenidos

Agradecimientos	6
Resumen	7
Abstract	8
Capítulo 1: Planteamiento Del Problema	9
1.1 Introducción	9
Capítulo 2: Estado del Arte	13
Capítulo 3: Marco Teórico	21
3.1 La Escuela	21
3.1.1 Formación de la escuela	21
3.1.2 Transformación de la educación	23
3.1.3 Antecedentes y evolución de la escuela especial	25
3.1.4 La inclusión, una cuestión de derecho	29
3.1.5 De la integración a la inclusión	32
3.2 El Sentido De La Inclusión Educativa	34
3.2.1 De las necesidades especiales a las barreras de acceso al aprendizaje	38
3.2.2 Desafíos de la escuela hoy	39
3.2.3 Intervenciones psicoeducativas	43
3.3 Definición De Las Variables	45
3.3.1 Percepciones y actitudes	45
3.3.2 Estrategias educativas	48
3.3.3 Prácticas inclusivas	49

Capítulo 4: Propuesta Metodológica	52
4.1 Objetivos	52
4.1.1 Objetivo General	52
4.1.2 Objetivos Específicos	52
4.1.3 Hipótesis	53
4.2 Instrumentos	53
4.2.1 Cuestionario Sociodemográfico	53
4.2.2 Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión	53
4.2.3 Escala de Adaptaciones de la Enseñanza	54
4.3 Tipo De Estudio O Diseño	54
4.4 Muestreo	55
4.5 Muestra	55
4.6 Procedimiento	56
4.7 Justificación Y Relevancia	56
Capítulo 5: Resultados	60
5.1 Caracterización De La Muestra	60
5.2 Análisis De Datos	64
5.2.1 Pruebas De Normalidad	64
5.3 Descripción De Puntuaciones Medias	65
5.4 Análisis De Comparación	66
5.4.1 Diferencia de grupos según tipo de institución pública o privada	66

5.4.2 Diferencia de grupos según ubicación de la escuela	68
5.4.3 Diferencias De Grupos Según Hijos.	69
5.4.4 Diferencias de grupos en el nivel de formación	69
5.4.5 Diferencias de grupo según el cargo que ocupa	70
5.4.6 Diferencias de grupos según el tipo de establecimiento educativo	72
5.4.7 Diferencias de grupo según el vínculo entre escuelas	73
5.4.8 Diferencias de grupos según el tipo de establecimiento educativo	74
5.5 Análisis De Relación	75
5.5.1 Correlación entre Percepción acerca de la Inclusión y Adaptaciones de la Enseñanza	75
5.5.2 Correlación entre Percepción acerca de la Inclusión y Adaptaciones de la Enseñanza y la valoración respecto a la educación inclusiva	76
Capítulo 6: Conclusiones	78
6.1 Discusión, Propuestas y Conclusión	78
6.1.1 Análisis de los resultados	78
6.1.2 Limitaciones del estudio y propuestas para futuras investigaciones	82
6.1.3 Conclusión	83
Capítulo 7: Referencias Bibliográficas	85
Capítulo 8: Anexos	92
8.1 Instrumentos De Recolección De Datos	92
8.1.1 Cuestionario Actitudes y Prácticas de docentes / actores institucionales relativas a la inclusión	92

Agradecimientos

En primer lugar, quiero agradecer a todos aquellos que formaron parte de este proceso y que hicieron posible la concreción de un gran deseo.

A mi papá y a mi mamá por su amor, su apoyo y sus ganas de verme crecer.

A Pablo, mi gran amor, por su incondicionalidad.

Gracias a los amigos y compañeros de estudio que me obsequio esta bella carrera. Y todos aquellos maestros que me ofrecieron condiciones para aprender y me ayudaron a encontrar mis propias posibilidades.

A Luciana Della Pittima por su compañerismo, su calidad humana y por todo el tiempo dedicado, por tolerar mi ansiedad y acompañar mis aprendizajes.

A Gabriel De Ortuzar por su confianza, sus enseñanzas y buenos consejos.

Muchas gracias a todos ustedes.

Resumen

La inclusión educativa es un proceso complejo en el que cabe tener en cuenta que las actitudes de toda la comunidad educativa, concretamente de los actores institucionales, son claves para atender la diversidad del alumnado (Verdugo et al., 1994). Existe una gran variedad de estrategias que pueden utilizarse para dar respuesta al alumnado partiendo de sus características, capacidades y conseguir su plena inclusión en el aula y en el contexto escolar (Castro, Álvarez, Baz; 2016).

Aprendemos estrategias a medida que intentamos comprender o conocer nuestras propias técnicas y sus limitaciones. Es de suma importancia la toma de conciencia y la reflexión sobre nuestra propia actividad y cómo hacerla más efectiva (Pozo, 2008)

El objetivo de la presente investigación reside en indagar si existe relación entre las Percepciones del Profesorado sobre la Pedagogía Inclusiva y las Adaptaciones de la Enseñanza en los actores educativos de la zona sur del Gran Buenos Aires y comparar diferentes aspectos sociodemográficos.

La muestra estuvo conformada por conformada por 129 actores educativos (docentes, directivos, maestros de apoyo a la inclusión, equipo de orientación escolar) a quienes se les administró el Cuestionario de Percepciones del Profesorado sobre la Pedagogía Inclusiva (Cardona, et al, 2000; adaptación de Chiner, 2011) y la Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, et al, 2000; adaptación de Chiner, 2011).

Los resultados demostraron que existe relación entre las variables, como así también diferencias en cuanto al tipo de instituciones y el vínculo entre los diferentes actores educativos.

Palabras Claves

Inclusión educativa – Estrategias docentes – Actores educativos

Abstract

Educational inclusión is a hard process in which it should be taken into account that the attitudes of the educational community, specifically institutional actors, are key to addressing the diversity of students (Verdugo et al., 1994). There is a great variety of strategies that can be used to respond to students based on their characteristics, abilities and achieve their full inclusion in the classroom and in the school context (Castro, Álvarez, Baz; 2016).

We learn strategies as we try to understand or know our own techniques and their limitations. It is of the utmost importance to become aware and reflect on our own activity and how to make it more effective (Pozo, 2008)

The objective of this research is to investigate whether there is a relationship between Teachers' Perceptions of Inclusive Pedagogy and Teaching Adaptations in educational actors in the southern area of Greater Buenos Aires and to compare different sociodemographic aspects.

The sample was 129 educational actors (teachers, directors, inclusion support teachers, school orientation team) who were administered the Teacher Perceptions Questionnaire on Inclusive Pedagogy (Cardona, et al, 2000; adapted from Chiner, 2011) and the Teaching Adaptations Scale (Cardona, et al, 2000; adapted from Chiner, 2011).

The results showed that there is a relationship between the variables, as well as differences in the type of institutions and the link between the different educational actors.

Keywords

Educational inclusion - Teaching strategies - Educational actors

Capítulo 1: Planteamiento Del Problema

1.1 Introducción

La educación inclusiva es el resultado de un largo camino de transformación de la educación. Los modelos inclusivos empezaron a cobrar relevancia cuando la Declaración de Salamanca proclama la inclusión como el medio más eficaz para educar a todos los estudiantes en el sistema educativo común, con el fin de acceder una educación de calidad independientemente de sus características y necesidades individuales (Unesco, 1994)

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece en el artículo 8° que: “La educación deberá brindar las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común” (Ley N° 26.206, 2006)

Asimismo dicha Ley garantiza una educación inclusiva asegurando condiciones de igualdad y valoración de las diferencias como también el desarrollo de una propuesta pedagógica que les permita a las personas con discapacidades el máximo desarrollo de sus posibilidades.

De esta manera el modelo social de la discapacidad tal como se menciona en la Resolución 1664/17 anexo I, se constituye bajo una perspectiva de derechos siendo entendida la discapacidad como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con discapacidad y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.

Es por ello que no son solo las características o condiciones individuales las que generan alguna discapacidad sino que los entornos, al no ser accesibles e inclusivos,

producen barreras que impiden el ejercicio de su derecho en igualdad de condiciones. Por tal motivo es indispensable tener siempre presente ambos factores: la discapacidad del sujeto y el contexto en el que ese sujeto vive y aprende. Crear culturas inclusivas implica fundar una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno sea valorado y reconocido. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por los profesores, los alumnos y las familias. Los principios derivados de esta cultura escolar son los que guían las decisiones de cada escuela, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación pedagógica e institucional. (Valdez, 2017)

Es así como la educación inclusiva se despliega en la actualidad como un horizonte pedagógico y psicológico que no queda reducido ni limitado únicamente a las personas con discapacidad, sino que da cuenta del reconocimiento de las particularidades y necesidades de todos los estudiantes. Es por ello que constituye un escenario que permite propiciar la construcción de identidades, características, estilos de aprendizajes, potencialidades, intereses y estilos motivacionales de cada joven. Los cambios de paradigmas sociales han generado diferentes formas de abordar al sujeto y las realidades estudiadas en relación a la educación especial e inclusión educativa. Lo cual permite replantearnos el rol de psicólogo en el ámbito educativo con el fin fomentar la construcción de vínculos saludables en el desarrollo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendiendo la creciente vulnerabilidad psicosocial existente dentro del ámbito educativo (Chiner, 2011).

Por consiguiente tal como lo enuncia Folco (2013) pensar en un educación inclusiva requiere el aporte y compromiso no solo del niño, sino de todo aquel que forme parte de su contexto: familia, instituciones, pares y principalmente los docentes, encargados de dar respuestas a las demandas y necesidades psicoeducativas de los estudiantes en general y en particular de aquellos que forman parte de un proyecto de inclusión. Para ello es fundamental propiciar en un contexto de flexibilidad, el desarrollo de estrategias y de prácticas educativas

inclusivas que ofrezcan oportunidades reales a todos los niños. Como así también, que docentes y otros actores institucionales se enfoquen en lo educacional y en lo social, dado que no se puede perder de vista los individuos en su singularidad, pero tampoco lo rico del abordaje grupal, que aporta la inclusión. De este modo, es clave conocer cuál es la percepción que poseen los docentes y profesionales, acerca de la inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de la discapacidad y en situación de vulnerabilidad, en el aula de escuelas primarias (Castillo, 2015).

Tal como lo enuncia Busso (2001) la vulnerabilidad psicosocial se expresa de varias formas, ya sea como fragilidad e indefensión ante cambios y dificultades producidos en el entorno; como desamparo institucional desde el Estado que no contribuye a fortalecer ni cuidar sistemáticamente a los ciudadanos; como debilidad interna para afrontar los cambios necesarios del individuo o comunidad para aprovechar el conjunto de oportunidades que se le presenta; como inseguridad permanente que paraliza, incapacita y desmotiva la posibilidad de pensar estrategias y actuar a futuro para lograr mejores niveles de bienestar. De esta manera, la noción de vulnerabilidad surge de la interacción entre una constelación de factores internos y externos que convergen en un individuo, hogar o comunidad particular en un tiempo y espacio determinado.

Las poblaciones en condiciones sociales y económicas adversas son las que están expuestas a mayores riesgos. Precisamente los niños y niñas constituyen un grupo poblacional particularmente vulnerable a los cambios en el contexto socioeconómico y al impacto de acontecimientos significativos sobre la calidad y los estilos de vida de su entorno familiar y comunitario (Folco, 2013)

Es por ello que es importante conocer cuáles son las percepciones y actitudes que existen en la población respecto a las personas con discapacidad y vulnerabilidad psicosocial,

en tanto que más adelante, dichas personas serán las indicadas de brindar oportunidades de inclusión social. (Saldaña Aguilera, Moreno, Rodríguez, 2006).

A raíz de lo ya enunciado, es de cabal importancia comprender que para que sea posible sostener prácticas inclusivas en el ámbito educativo es indispensable ejercer una corresponsabilidad entre las instituciones implicadas, lo cual requiere del compromiso de todos los profesionales intervinientes, entre ellos los docentes de la escuela del nivel, los directivos, el Equipo de orientación escolar, los maestros de apoyo a la inclusión, el quipo directivo de la escuela especial y el equipo técnico de la misma.

Todos los recursos humanos que conforman este dispositivo psicoeducativo son prioritarios para que el mismo funcione. Por ello se considera crucial evaluar, describir y comparar las actitudes, las percepciones y las estrategias promovidas por los actores institucionales que forman parte de los proyectos de inclusión educativa, en virtud de ofrecerles a los estudiantes una educación de calidad acorde a la normativa vigente.

Capítulo 2: Estado del Arte

La investigación realizada por Folco (2013) tuvo como objetivo analizar las incidencias entre actitudes y percepciones docentes frente a un niño en situación de vulnerabilidad psicosocial por maltrato infantil en el aula de una escuela común, en la puesta en práctica de estrategias educativas que posibiliten y faciliten su inclusión educativa. Tomándose una muestra no probabilística accidental simple de 90 docentes de los niveles, inicial, primario y secundario, de escuelas de zonas carenciadas del sur del Gran Buenos Aires. Se administraron el Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión (Cardona et al., 2000) y La Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, 2000).

No se hallaron relaciones significativas entre la percepción y actitud docente y las practicas inclusivas de niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial. Se hallaron diferencias significativas según los niveles de enseñanza en las percepciones y actitudes acerca de la inclusión y en las estrategias de adaptación.

Se observó en los resultados una gran predisposición docente acerca de la temática sobre la inclusión, pero el empleo de estrategias educativas no resultó de la misma manera. Se destacó la percepción de los docentes acerca de la falta de formación sobre la inclusión educativa y la falta de apoyos personales que faciliten la tarea de inclusión. En base a lo cual surgió cierta relación entre la falta de implementación de estrategias educativas con la falta de apoyo personal.

Es necesario en este punto destacar lo importante que resulta la responsabilidad del equipo docente de la escuela, en su totalidad, para acomodarse a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos y la importancia del apoyo no solo sobre los niños con necesidades educativas especiales sino sobre cada uno de los miembros de la escuela.

Podría pensarse que desde la percepción docente hay aceptación en cuanto al paradigma inclusivo y lo que a nivel social y legal fue abarcando, pero también pensar en la falta de formación para abordar la temática y favorecer estrategias que lo posibiliten.

Artavia Granados (2005) analizó las actitudes que manifiestan las docentes hacia el apoyo académico que requieren los niños con necesidades educativas especiales integrados en las aulas regulares de tres escuelas de la Dirección de Enseñanza de San Ramón.

El carácter cualitativo de este estudio considera actitudes afectivas sensibilidad, comprensión. Cariño, seguridad en el trabajo escolar y el agrado o desagrado manifiestos por el docente al trabajar con los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Asimismo, toma en cuenta actitudes cognoscitivas: estímulo, seguridad, ubicación espacial del niño y atención a la adecuación que estos niños presentan.

En cuanto a la actitud de apoyo académico de las docentes hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales integrados en las aulas del proceso regular, se encontró que:

- En tres de los casos estudiados, se constató que al menos tres de las docentes se muestran cariñosas, comprensivas, flexibles, firmes y sensibles con los estudiantes con necesidades educativas especiales integrados en sus aulas. Por otra parte, las otras dos maestras se muestran poco cariñosas e interesadas por el niño integrado en su salón de clases.
- En cuanto a la disposición que tienen las docentes para trabajar con los niños con necesidades educativas especiales, en tres de los casos, éstas se muestran muy dispuestas y pendientes del trabajo escolar que ejecutan estos niños; y lo hacen a través de la atención individualizada que les brindan. Respecto del caso que queda pendiente de analizar, las docentes únicamente le brindan al niño con necesidades educativas especiales cuando éste lo solicita.

- El clima de comunicación que se vive en los salones de clase de las docentes en estudio, en al menos, tres de los casos es fluido y abierto al diálogo. En el caso restante, la comunicación que se genera entre docente y alumno resulta muy escasa, sólo la indispensable. Se pudo observar que la estimulación que se le brinda a los niños con necesidades educativas especiales en los trabajos escolares que realizaron en tres de los casos, se pudo constatar que estas docentes continuamente estimulan verbalmente la labor que llevan a cabo estos niños.

El mismo autor refiere que en el caso restante, que las lecciones relacionadas a las metodologías que implementan las docentes tienden a la individualización del proceso de aprendizaje, obstaculizando por tanto la integración total del niño al aula regular. Respecto del tipo de adecuaciones curriculares que se les aplican a los niños con necesidades educativas especiales en estudio, se encontró que dos de ellos sólo requieren adecuación de acceso; por tanto las acciones que deben implementar las docentes, únicamente deben procurar ubicarlos en lugares cercanos a la pizarra. En los otros dos casos, los niños con necesidades educativas especiales precisan de adecuaciones curriculares significativas, en las cuales las docentes hacen grandes esfuerzos por suplir las necesidades escolares que precisan estos niños.

Por otra parte Díaz Haydar (2010) en su investigación se propuso caracterizar e interpretar las actitudes de los docentes de Soledad hacia la inclusión educativa, desde su propia perspectiva, través de la aplicación de escala de actitudes, análisis de su discurso y observación persistente. Se aplicó la metodología hermenéutica, utilizando, triangulación múltiple, escala de actitudes (EAPROF) como pretexto de las entrevistas y entrevistas focalizadas con actores claves, contrastándolo todo con observaciones de campo. Con la escala de actitudes se identificó ambivalencia en las actitudes de los docentes hacia la

inclusión educativa y del análisis del discurso emergieron categorías 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.

Los resultados de dicha investigación dieron cuenta de que la mayoría de los docentes de las instituciones educativas de Soledad que fueron objeto de investigación presentan una actitud de responsabilidad social parcial, ya que en el discurso reconocen la importancia y necesidad de la inclusión en su institución, pero no han realizado actividades de capacitación en este tema y se encuentran a la espera de la capacitación. Se identifica en algunos docentes una actitud de rechazo hacia la inclusión educativa en sus instituciones basada en argumentos de no estar capacitados y de concebir que los estudiantes con necesidades educativas especiales deben ser atendidos por docentes de educación especial y no por docentes regulares; aluden a que estos estudiantes constituyen un problema para el docente en el aula en sus aspectos disciplinarios y de rendimiento académico, por ello perciben que la inclusión educativa es necesaria y conveniente pero que la realicen otros profesores. Las observaciones realizadas permiten apreciar que aunque varias instituciones son “inclusivas”, los estudiantes integrados poco se benefician del proceso; esto configura un tipo de exclusión consistente en estar en la institución educativa pero no beneficiarse de esta, en consecuencia: el ser instituciones “inclusivas” no garantiza en sí misma que se atienda efectivamente a los estudiantes incluidos.

Otro estudio elaborado por Cerón, Alvarado, Poblete (2017) expuso que la llegada de la población migrante en edad escolar a Chile ha generado un conjunto de desafíos para el Estado, el sistema educativo y en especial para las escuelas que reciben a niños y niñas extranjeras, instalando la preocupación por alcanzar la inclusión y el respeto de los derechos de todos y todas. Al respecto, son múltiples los factores que intervienen en este proceso, sin embargo, la posibilidad de avanzar hacia la inclusión educativa en escuelas con presencia de

niños y niñas de orígenes diversos, está mediada en buena medida por la valoración que tengan los docentes acerca de sus estudiantes. Por tal motivo, la investigación que da origen a este artículo se propuso conocer la percepción que tienen los y las profesoras de dos escuelas de la comuna de Santiago respecto de la inclusión educativa de estudiantes migrantes en sus escuelas, y las posibilidades que se vislumbran para la construcción de una cultura inclusiva.

Dicha investigación utilizó una metodología mixta, que combinó la aplicación de encuestas y entrevistas semiestructuradas. A raíz de los resultados obtenidos se pudo establecer que los y las docentes poseen una visión restringida de la inclusión, asumiendo que los migrantes presentan una serie de déficits académicos y de comportamiento que dificultan su proceso de inclusión y su plena participación en las escuelas.

Aunque queda mucho por avanzar, no se puede desconocer que existe un esfuerzo sistemático por promover el respeto a la diversidad y la valoración de las diferencias, evitando el racismo y otras actitudes perniciosas en el marco de los procesos de inclusión educativa. Si bien el límite entre lo correcto y aquello que no lo es tiende a ser difuso y muchas veces se naturalizan ciertas conductas como propias de la edad de niños y niñas, es importante reconocer el valor que los y las docentes le otorgan al respeto y la solidaridad al interior de la escuela como una condición central para un clima adecuado para el aprendizaje. Esas son las bases para aportar a una cultura inclusiva que nos permita dejar atrás como sociedad el racismo, la xenofobia y otras formas de interacción humana que resultan perjudiciales para la convivencia democrática.

Garzón Castro (2016) en su estudio sobre Inclusión educativa, actitudes y estrategias del profesorado puso de manifiesto que la educación inclusiva da respuesta al alumnado escolarizado en los centros educativos, independientemente de sus características y necesidades. Esto ha supuesto cambios metodológicos, curriculares y actitudinales por parte de los profesionales de la educación. . Los objetivos de dicho estudio han sido evaluar las

actitudes de los docentes hacia la inclusión, conocer las estrategias utilizadas en el aula y evaluar la incidencia de variables sociodemográficas y relacionadas con la práctica profesional, utilizando una metodología cuantitativa a través del cuestionario Actitudes y prácticas del profesorado relativas a la inclusión. La muestra está formada por 82 docentes.

Los resultados determinaron actitudes positivas hacia la inclusión y un uso frecuente de estrategias inclusivas en las aulas, a mayor actitud positiva mayor uso de estrategias. Las variables profesionales tienen mayor incidencia que las sociodemográficas tanto en las actitudes como en las estrategias utilizadas por los docentes.

Otra investigación, impulsada por Garcés y Zambrano (2018) a raíz de la disconformidad que expresaban las familias con respecto a la actitud de los docentes hacia sus hijos diagnosticados con autismo, consideraban que era indispensable que dichos docentes reciban capacitación especializada para atender las necesidades educativas especiales de los niños. Es así como se presenta la pregunta ¿Cuáles son las actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo? Desde el marco conceptual el estudio se fundamenta en las políticas y normativas de la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad (CIDPD), la Constitución de la República del Ecuador, la Ley Orgánica de Discapacidades y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Se profundiza en las concepciones teóricas de la inclusión escolar y las diferencias en las actitudes de los docentes hacia los niños con autismo que están influidas por la experiencia docente, las características de los niños con autismo, el tiempo que los docentes llevan en su aula con un niño con autismo, recursos de apoyo y formación docente y capacitación. La investigación determinó que durante los últimos años el sistema educativo ha atravesado por un profundo proceso de transformación con miras a la inclusión dentro de las aulas para lograr una educación de calidad y calidez para todos los niños sin exclusión alguna. Sin embargo, más allá de los cambios estructurales y de legislación, este estudio demuestra que todo proceso de educación

inclusiva necesita implementar prácticas docentes que faciliten el potencial de aprendizaje de los niños con autismo.

La metodología fue cualitativa con alcance descriptivo; se aplicó entrevista con preguntas abiertas considerando los siguientes ejes: La experiencia de los docentes, las características de los niños con autismo, tiempo y recursos de apoyo, formación docente y capacitación. Se llegó a la conclusión que la actitud del docente es trascendental durante el proceso de inclusión escolar; por lo tanto el análisis de sus percepciones, actitudes y expectativas son relevantes para el desarrollo exitoso de la educación inclusiva de los niños con autismo. Este estudio fue un inicio para promover una cultura, políticas y prácticas inclusivas que provean a los docentes de recursos y apoyos específicos para que atiendan a los niños con autismo de una manera eficiente

Por otra parte, Pegalajar Palomino y Colmenero Ruiz (2017) realizaron una investigación donde analizaron las actitudes y necesidades formativas hacia la inclusión del docente de Educación Secundaria Obligatoria en Jaén ,España. La inclusión es, ante todo, una cuestión que se mueve en el terreno de las concepciones básicas y de las actitudes o disposición ante la respuesta educativa que ha de darse a la diversidad. Para ello, se requiere de una reestructuración y cambios en las organizaciones educativas y en el sistema en su conjunto, para así ofrecer una adecuada atención educativa a todos los estudiantes. En este contexto, el docente es definido como agente clave para la construcción de una escuela inclusiva de calidad al ser el instrumento pedagógico por excelencia. No es posible avanzar respecto al cambio del modelo institucional si no es a partir del trabajo sobre las representaciones de los profesores. Por ello, la actitud del docente constituye un factor determinante para el éxito de dichas políticas inclusivas.

En dicha investigación se utilizó un diseño descriptivo basado en la técnica de la encuesta. Con ello se pretendió identificar cuáles eran las actitudes y el conocimiento que

poseen los docentes de Educación Secundaria sobre la educación inclusiva. Esta metodología es utilizada cuando se desea hacer la exploración de un determinado fenómeno educativo para conocer la situación real y poder mejorarla. El objetivo general de la misma fue examinar las actitudes y percepciones, así como las necesidades formativas, hacia la inclusión del docente de Educación Secundaria de la provincia de Jaén. Así como analizar las diferencias significativas entre las variables sociodemográficas género y antigüedad del docente en la etapa de la educación secundaria obligatoria, y el resto de variables estudiadas en la investigación.

Los resultados demuestran cómo los docentes de la educación secundaria obligatoria se sentían insatisfechos con la formación inicial recibida sobre educación inclusiva, considerando que el éxito en el trabajo de alumnos con necesidades educativas depende de una adecuada formación inicial y de la disposición de suficientes y adecuados recursos. No obstante, las actitudes y necesidades formativas del docente son más favorables en el caso de las mujeres y en aquellos cuyo bagaje profesional no supera los 12 años de experiencia.

Capítulo 3: Marco Teórico

3.1 La Escuela

3.1.1 Formación de la escuela

Históricamente la educación estuvo condicionada al contexto socioeconómico y político en el que se ha desarrollado, situación que se replicó en el marco del surgimiento de la Revolución Industrial que dio paso, en la segunda mitad del siglo XVIII y principios del XIX, a las mayores transformaciones en diversos planos lo cual determinó la necesidad de atender a la educación, a través de la escuela desde una nueva perspectiva. Continuó en el siglo XX con la pedagogía idealista representada por filósofos y escritores, sin olvidar el aporte de Froebel creador de la educación de la primera infancia. Lo más valioso, sin lugar a dudas, fue la consideración de la pedagogía como ciencia, influenciada por el pensamiento positivista de la época. Es a fines del siglo XIX cuando sucede en el mundo occidental, en particular en las colonias españolas, un proceso de transformación a partir de un nuevo orden político, la organización de Estados Nacionales (Tomé, 2018).

En Latinoamérica, países como Argentina, México y Venezuela, iniciaron un movimiento de organización del Estado que dio lugar a diferentes procesos de transformación. No solo fue un cambio político basado en las ideas de la Revolución Francesa y en el modelo de organización estatal de los Estados Unidos de Norteamérica, sino también afectó el orden económico, social y educativo. (Dávila y Naya, 2013).

Transformar en Nación, un territorio habitado por una heterogeneidad de individuos suponía entre otras cuestiones, lograr una integración moral y cultural. La extensión y desarrollo de la educación básica era el medio, ya que su carácter obligatorio, gratuito y laico garantizaba la sistematicidad y continuidad en la inculcación que un proceso transformador requería. Para que esto cobrara vida, más allá de lo que las leyes declamaban era fundamental

crear un aparato escolar, desde una administración fuerte y centralizada, que asegurara la difusión de la enseñanza elemental y que al mismo tiempo propiciara la homogeneización de los saberes a impartirse (Alliaud, 2007).

La única manera de alcanzar la paz social y el orden político era terminando con la ignorancia del pueblo. La escuela se transformó en una garantía para la democracia y se convirtió en una institución sobre la que se depositó una serie de valoraciones positivas y expectativas lo que, al no cumplirse en su totalidad, generó para algunos, cierta percepción de fracaso. A pesar de que a lo largo del tiempo pudieron darse nuevos sentidos a lo que se esperaba conseguir a partir de la acción desde la enseñanza pública, un aspecto permaneció indeleble, era el de apostar por la educación como instrumento de formación. La política educativa y quienes estuvieron involucrados en su ejecución buscaron una educación integral que desarrollaría las capacidades físicas, intelectuales y morales de los alumnos, pretendiendo fijar un universo de valores sobre los que se cimentara la naciente comunidad. (Lionetti, 2005).

La constitución dictada en 1953 y reformada en los años 60 define al Estado como una república, federal y liberal. Más tarde a comienzos de los años 80, se dictan leyes que le dan un contenido laico, separando a la iglesia católica de todas las esferas estatales. (Dávila y Naya, 2013).

La etapa de conformación del sistema educativo argentino es de una importancia trascendental, no sólo porque en dicho período se construyeron las bases institucionales, jurídicas y administrativas de la educación pública de nuestro país, sino porque además allí se definen las matrices sociales, políticas y culturales que habrían de configurar las identidades, los papeles y los valores que asumirán los ciudadanos. La escuela fue una pieza clave para instaurar y perpetuar este nuevo orden. Ésta respondería a los propósitos fundamentales de civilizar a la masa de pobladores de nuestro país, lograr su integración cultural y formar al

ciudadano llevando a cabo, una educación basada en la inculcación de valores, el desarrollo de hábitos y actitudes y la imposición de roles. (Oraisón, 2006).

Desde esta perspectiva, en el ámbito educativo tendemos a considerar a la escuela como el contexto natural de desarrollo del niño. Más aun, legitimamos las prácticas escolares que consideramos que están en línea con el desarrollo del niño natural. Bajo esta mirada, perdemos la perspectiva histórica del sistema escolar, como un dispositivo que produce, y que debe producir puesto que para ello existe, formas particulares del desarrollo infantil. (Baquero y Terigi, 1996).

3.1.2 Transformación de la educación

La escuela primaria pública en Argentina quedo establecida a partir de la consolidación del Estado Nacional en 1880, encuentra su punto de partida, al igual que la gran mayoría del mundo occidental, en la Revolución Francesa. La formación inicial fue la del ciudadano y la defensa de constantes movimientos migratorios, que caracterizaron a nuestro país tanto en la segunda mitad del siglo XIX como gran parte del siglo XX. La educación primaria universal, gratuita y obligatoria fue un postulado básico de la doctrina democrático del Estado Nacional en Argentina. (Tomé, 2018)

A fines del siglo XIX la educación primaria y la formación de educadores estuvieron influidas por dos corrientes intelectuales. Por un lado el movimiento positivista inspirado en el pensamiento de Augusto Comte (1798-1857) y en el Herbert Spencer (1810-1903), cuyos fundamentos estaban dados en la valorización de las ciencias naturales, en la aplicación del método experimental y en la aceptación del evolucionismo como explicación del origen del universo y del hombre. Por otro lado, el normalismo cuyo origen se gesto en la creación de las Escuelas Normales en las que se formaban los futuros maestros. Dicho movimiento se lo llamo *normal*, porque se ajusto a las reglas o normas preestablecidas y se propuso hacerlas cumplir. Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) fue su mayor exponente. Como no había

maestros entrenados para ese plan, trajo docentes de Estados Unidos de Norteamérica, a los que obligo a manejar el idioma español antes de ponerlos frente a las cinco escuelas piloto abiertas para este fin. La concepción de la normalización remite al disciplinamiento como un requisito para ejercer la docencia. Siguiendo esta línea, el alumno debía respetar la disciplina para poder aprender (Alliaud, 2007).

En el contexto de ese movimiento en favor de dictar una ley de instrucción pública se convocó, en Buenos Aires, al Congreso Pedagógico Panamericano en 1882, donde participaron reconocidos maestros y pedagogos del país y de Latinoamérica. Tal como se concluyó, era imprescindible que en las escuelas públicas y privadas se enseñara “idioma, geografía e historia nacionales así como instrucción cívica, con arreglo al régimen político de cada país”. Los puntos principales que se acordaron en ese encuentro fueron retomados en el texto de la Ley 1420 de 1884. Se acordó que la primer misión de la escuela pública era la de extender la matriz identitaria a toda la comunidad. Para conformar la sociedad civil a la que se aspiraba era imprescindible que la comunidad de individuos reconociera su pertenencia a la nación. (Lionetti, 2005)

Dicha ley determino en su Art.2 que la instrucción primaria debía ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene. En el marco de la ley 1420, no se hizo referencia a las necesidades educativas de los alumnos. Es la afirmación de la universalización de la enseñanza igual para todos, sin contemplar diferencias. La impronta en términos de alumnos e instituciones estaba centrada en que todos iban aprender lo que se les enseñara, concepción homogeneizadora desde el fundamento de la escuela tradicional. (Tomé, 2018)

En los años 1993, se promulgo la segunda ley de Educación en la historia argentina , la Ley Federal de Educación N° 24.195, quedando organizado el sistema educativo en cinco niveles: educación inicial, educación general básica, educación polimodal , educación

superior, educación cuaternaria y cuatro regímenes especiales, 1) educación especial, 2) educación de adultos, 3) educación artística y 4) otros regímenes especiales. Entre los regímenes especiales se hizo referencia a la educación especial como la concreción de la igualdad de oportunidades. Se la definió dentro del sistema como responsable de desarrollar acciones preventivas y de protección de niños con necesidades especiales. Fue un periodo caracterizado por el paradigma de la integración como estrategia y de la normalización como principio (Alliaud, 2007).

En el año 2006 se promulgo la última Ley de Educación Nacional N°26.206/06, que rige actualmente en Argentina. En sus disposiciones generales hace referencia a la formación integral, al respeto por la diversidad, a garantizar la inclusión educativa a través de políticas públicas y a brindar a las personas con discapacidad el máximo desarrollo de sus posibilidades. Se define a la educación especial como modalidad que se rige por el principio de inclusión. Se propone un sistema educativo único, una escuela para todos (Tomé, 2018).

3.1.3 Antecedentes y evolución de la escuela especial

La educación especial se inicio históricamente en una primera etapa desde la Edad Media hasta mediados del siglo XIX. Fue el periodo de la exclusión educativa, que continuo con la aparición de las instituciones especializadas, un periodo de segregación que se extendió hasta mediados del siglo XX. Continúo una tercera etapa caracterizada por las escuelas integradoras en la década de 1950, que respondieron al principio de la normalización y la estrategia de la integración. Y por ultimo una cuarta y última etapa desde fines del siglo XX hasta nuestros días definida por la atención a la diversidad de estudiantes a través de instituciones con un trabajo colaborativo y en red enfocado hacia una perspectiva inclusiva. (Chiner, 2011)

En la antigüedad y hasta bien entrado el siglo XVIII la atención que recibieron las personas con discapacidad fue prácticamente inexistente. En raras ocasiones sus diferencias

individuales eran toleradas y se les consideraba seres inferiores carentes de derechos y de privilegios. Así, por ejemplo, en las sociedades griega y romana los niños que nacían con algún tipo de defecto eran, en la mayoría de las ocasiones, eliminados o abandonados a su suerte. Los infanticidios existieron en cantidades importantes, existió el aborto, el abandono infantil, masas ingentes de vagabundos, incapacitados físicos, etc. Fue bastante habitual hasta la extensión de la moral cristiana e islámica que rechazaban rotundamente la eliminación física, adoptando una actitud de mayor comprensión y ayuda (Vergara, 2011)

En el largo periodo que ocupa la Edad Media el influjo del cristianismo y su cada vez mayor presencia en el ámbito familiar y en la educación tuvo como resultado la reducción del infanticidio y, como contrapartida, un aumento progresivo del número de personas abandonadas que fueron recogidas en asilos e instituciones. Sin embargo, con el paso del tiempo, esta actitud inicial de carácter caritativo promovida por la moral cristiana derivó hacia una actitud más negativa hacia las personas que se apartaban o diferían de la norma. Las personas con discapacidad habían dejado de ser consideradas seres inocentes para pasar a ser vistas como productos del demonio y del pecado (Arnáiz, 2003). Hubo en determinados sectores religiosos un retroceso hacia épocas anteriores. Pero la exclusión y la segregación de las personas con limitaciones y/o minusvalías en internados e instituciones tuvieron su máximo desarrollo en épocas posteriores. Es decir que en la Edad Media comienza a gestarse una comprensión más amplia, pero aun limitada de la discapacidad.

En el siglo XVIII se produjeron abordajes educativos para las personas sordas con los aportes de Abad L'Épée, Pedro Ponce de León y Juan Pablo Bonet. También se realizaron avances para personas ciegas de la mano de Valentín Húay y Luis Braille. Es a fines del siglo XVIII, como producto de la Revolución Francesa, cuando se inició la reforma de las instituciones en relación a las personas excluidas. Desde lo educativo se sumó una renovada pedagogía debido a los aportes de Jean Jacques Rousseau. Se iniciaron cambios

significativos en el siglo XIX en el campo científico que culminaron con el movimiento de la Ilustración. Esto permitió valorar algunas ciencias como la medicina, la psicología en referencia a la psicometría, constituyéndose en el origen más relevante de la educación especial. Desde los aportes a la medicina se destacaron Jean Marc Gaspard Itard quien fue médico y considerado el padre de la educación especial, debido al aporte educativo que llevo a cabo con el niño Víctor, encontrado en los bosques de Aveyron. (Tomé, 2018)

La institucionalización de la educación especial en la Argentina comienza en el año 1885, con la creación del primer establecimiento para la atención de la población con discapacidad, el Instituto Nacional para niños sordomudos y la Escuela Normal anexa para la formación de pedagogos especializados. En sus orígenes, este tipo de educación se concebía como un subsistema de educación basado en el modelo médico. Marcado por un abordaje terapéutico, que conlleva en sí mismo un dilema respecto a la educación ya que por un lado este tipo de cuestiona y por el otro revierte las sospechas de ineducabilidad de las personas con discapacidad, generando un sistema segregado con ámbitos específicos para su atención que se evidencia durante casi todo el siglo XX. En ese momento, las escuelas especiales se caracterizaban por tener una menor cantidad de niños por maestro, lo cual favorecía la individualización de la enseñanza, trabajar intensivamente con equipos multidisciplinarios formados según el tipo de discapacidad de la población atendida y usar una didáctica especial para cada categoría de discapacidad (Aizencang y Bendersky 2013).

Luego, de acuerdo a los tiempos históricos, las normativas de derechos humanos y el aporte de las personas con discapacidad y sus familias permitió crear organismos con el propósito de garantizar los derechos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad. Recién en el año 1988 se aplica el Plan Nacional de Integración Escolar, donde se introduce la centralidad en los aspectos educativos en detrimento del modelo rehabilitador imperante hasta ese entonces. Diez años después, y en el marco de la Ley Federal de

Educación, se firma en el Consejo Federal de Educación el Acuerdo Marco para la Educación Especial y el Acuerdo Marco sobre la Evaluación, Acreditación y Promoción donde se establece que: La educación especial es un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados. Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje. Ya a partir del 2003, la responsabilidad que le cabe en la construcción de políticas de inclusión educativa. (Padin, 2013)

Las denominadas políticas de inclusión que ha impulsado el gobierno argentino a partir del año 2003, estuvieron signadas por un discurso centrado en la igualdad, la inclusión social y la restitución de derechos. Desde los fundamentos oficiales, las políticas inclusivas pretenden transformar las intervenciones estatales de los '90, en especial las dimensiones vinculadas a la lógica "asistencial" y al reduccionismo economicista sobre las condiciones de aprendizaje que sustentaron dichas intervenciones. A partir de dicho año, esta lógica comienza a ser revertida desde normativas y programas que recuperan el discurso de la igualdad y la pretensión de configurar orientaciones pedagógicas comunes a todas las escuelas (Grimaldi et al., 2015).

La tendencia actual hacia la educación inclusiva, se sostiene en el reconocimiento de las diferencias individuales y en el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad en el sistema educativo, es el resultado de un cambio gradual, en la evolución de las actitudes hacia la educación de estudiantes con problemas de aprendizajes. Dichas actitudes se han visto influidas por las tendencias sociales, políticas y educativas del momento que, sin

lugar a dudas, han determinado el trato que las personas con algún tipo de discapacidad han recibido a lo largo de la historia (Valdez, 2017).

3.1.4 La inclusión, una cuestión de derecho

La educación se define como un derecho universal, artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948). Pero, a pesar del reconocimiento internacional de la educación como un derecho fundamental, ésta no ha alcanzado por igual a todos los colectivos. Las personas con discapacidad se han visto, en muchas ocasiones, excluidas de la escuela de una forma injustificable, lo cual ha impedido a muchos niños y jóvenes su participación. Cuando se habla de la educación como un derecho universal, ésta se entiende como un derecho humano per se y como un medio para conseguir y ejercer los derechos humanos básicos (derecho a voto, al trabajo, a participar en actividades de la comunidad y de la sociedad, etc.). Por tanto, hablar de derechos humanos en educación significa hablar del derecho a la educación es decir, acceso a la educación y del derecho a una educación en igualdad de condiciones. El derecho a la educación supone el derecho que tienen todas las personas a aprender y a acceder a una educación pública y de calidad (Chiner, 2011).

La educación, además de ser un derecho, es también un medio para lograr la igualdad. Los derechos humanos en la educación implican ofrecer las mismas oportunidades a todas las personas para ser, estar y participar en la comunidad y en la sociedad. Se trata del derecho de todos a ocupar en la sociedad un lugar en igualdad de condiciones. Las políticas educativas deben ir orientadas a reducir las desigualdades y las desventajas sociales y económicas. Es por ello que, organismos como la UNICEF y la UNESCO se han unido en la defensa de que la educación llegue a todo niño y joven en edad escolar, como se puede comprobar en la serie de acciones y reuniones internacionales que estos organismos han ido convocando para conseguir llamar la atención del mundo a este respecto: Convención de los

Derechos del Niño, celebrada en Nueva York en 1989; la Conferencia Mundial de Educación para Todos que tuvo lugar en Jomtiem (Tailandia) en 1990; la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales desarrollada en Salamanca en 1994; la llevada a cabo en Dakar (Senegal) en el año 2000 bajo el título de Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos; y la más reciente de nuevo llevada a cabo en Salamanca en 2009 Volviendo a Salamanca: afrontando el reto: derechos, Retórica y Situación Actual. A partir de lo expresado en las declaraciones e informes derivados de las mismas, podemos comprobar que las causas fundamentales que han promovido la aparición de la inclusión son de dos tipos: por una parte, el reconocimiento de la educación como un derecho; y, por otra, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de las escuelas (Sánchez, 2011).

Los cambios de paradigmas sociales, han generado diferentes formas de abordar al sujeto y las realidades estudiadas acerca de la educación especial e inclusión educativa y social, nos llevan a replantearnos el rol a ejercer, pero no sólo en relación a ese sujeto con capacidades diferentes, sino al sujeto en su contexto, inmerso en una familia, una institución, sus pares, sus educadores y la sociedad (Mateos, 2008).

Se establece una nueva mirada que considera el origen interactivo de los problemas de aprendizaje, y desvía el foco de atención centrado exclusivamente en la perspectiva individual representada por el modelo médico. Se espera que las instituciones educativas se conviertan en referentes que propicien una atención integral a través de las decisiones organizativas y curriculares que se establecen. De esta manera ya no es posible legitimar procesos de enseñanza-aprendizaje asentados en los presupuestos de homogeneidad que han identificado la enseñanza tradicional, y no tan tradicional. Planteamiento que sin duda ha contribuido a la segregación y a la exclusión de todos aquellos alumnos que no han sido capaces de seguir dicho ritmo. (Sánchez, 2011).

En nuestro país los marcos normativos que sostienen la inclusión en la actualidad son:

- Ley de Educación Nacional N.º 26.206
- Ley de Educación N.º 13.688 de la Provincia de Buenos Aires
- Ley Nacional 26.061
- Ley Provincial N.º 13.298
- Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes
- Ley N°26.378. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Concepto de necesidades educativas derivadas de la discapacidad
- Resolución 311/16 del CFE (Consejo Federal de Educación)
- Resolución 1664 /17 anexos I y II de la Provincia de Buenos Aires.

A partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se propone garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos. Estamos pues, ante un nuevo paradigma en la caracterización de la infancia como sujeto de pleno derecho. La inclusión hace frente a la exclusión, discriminación y desigualdad educativa aún presentes en nuestras instituciones. De allí la necesidad de modificar o transformar las prácticas institucionales para atender la diversidad, de involucrarse participativamente para comprender la realidad social y educativa, de crear oportunidades. (Folco, 2013).

Es desde esta perspectiva de respeto por la diversidad que se concibe a la educación inclusiva como una estrategia para reducir la exclusión a través de la transformación de las prácticas institucionales y psicoeducativas. Atendiendo a la noción de educación como derecho y no como privilegio, la construcción de un modelo educativo inclusivo no solo

garantiza la igualdad de oportunidades educativas sino también la puesta en práctica de los derechos humanos.

3.1.5 De la integración a la inclusión

Desde finales de los años cincuenta y a lo largo de toda la década de los sesenta comienza a gestarse un cambio en la forma de entender la educación de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Diversas cuestiones de índole política, social y económica sientan las bases para un nuevo planteamiento de la educación y de un doble sistema educativo. La educación especial, subsistema que había nacido con la intención de dar más a quien más lo necesitaba, no contaba con apoyo empírico suficiente acerca de sus beneficios y los movimientos sociales en defensa de los derechos humanos y civiles que cuestionaron la práctica de la exclusión del sistema de aquellos alumnos que no aprendían como la mayoría (Infante, 2010).

Los debates actuales en torno a la relación o a la diferencia entre integración e inclusión escolar, se han planteando en términos de “paradigmas”. Es decir, tanto los técnicos en políticas educativas, equipos de conducción escolar, así como los especialistas en educación particularmente el campo de la Educación Especial proponen que se ha pasado del “paradigma de la integración” que supone a niños, niñas y jóvenes como portadores de necesidades educativas especiales ,modelo que estaría apuntando al déficit, al “paradigma de la inclusión” que, por el contrario, se corre de la perspectiva sobre las necesidades especiales por la del “derecho” que tienen todos los niños, niñas y jóvenes de acceder a una buena educación que los incluya en sus diferencias (Leiva 2013).

La inclusión es un proceso, un camino que emprenden las escuelas con el fin último de conseguir progresivamente que todos sus miembros se sientan parte integrante del centro, aceptados y valorados. Por tanto, no existe una escuela totalmente inclusiva (Ainscow, 2005; Echeita y Ainscow, 2011). Por el contrario, la integración es un estado que se alcanza cuando

todo el estudiantado recibe educación en el mismo lugar. Es decir, la integración lo que pretende es que el alumnado se integre con el resto de estudiantes pero no implica cambios o transformaciones profundas en las metodologías didácticas de los docentes y las instituciones educativas. La integración sólo trabaja desde las dificultades y las deficiencias. En cambio, la inclusión no se centra en las deficiencias, sino en las potencialidades de cada estudiante, para partir de ellas y lograr que todos participen. En la integración lo que importa es que todos los niños estén en un mismo lugar, que tengan igualdad de acceso. Obviamente, la inclusión requiere no sólo estar, sino participar de manera efectiva, cambiando mentalidades en la práctica docente y fomentando el uso de estrategias metodológicas más cooperativas, especialmente transformadoras del contexto educativo. Es más, esta participación no afecta sólo a estudiantes, sino que se extiende también a los docentes, familias y a toda la sociedad (Parrilla, 2002).

No se trata de planificar mejoras para unos grupos de estudiantes y olvidarnos de otros grupos, sino que todos deben participar, promoviendo espacios de autenticidad en las relaciones humanas que se dan entre los propios estudiantes, y entre los estudiantes y los docentes. De ahí que en el proceso hacia la inclusión sea fundamental ir eliminando las barreras que impiden o dificultan esa participación interactiva (Echeita y Ainscow, 2011).

Se habla de cambio de paradigma, haciendo alusión a un cambio en la forma de intervenir en las prácticas de la educación especial así como en las de todos los niveles del sistema educativo. Recordemos que un paradigma es algo así como una lente creada por la cultura que nos permite ver las cosas según un sistema de valores que se sustenta en las creencias de una sociedad determinada y que se perpetúa en el tiempo por efecto de la educación, las vivencias, el conocimiento y las prácticas. Por otra parte, los paradigmas no se eliminan, sólo se pueden cambiar por otros paradigmas cuando ya no sirven para explicar la realidad, para cambiar un paradigma es necesario modificar nuestro sistema de valores ,

nuestros modos de conocimientos y las prácticas para crear nuevas experiencias. Ahora bien, tal como lo enuncia Sinisi (2010), es cierto que en ciencias sociales muchas veces los investigadores y pensadores han adoptado la frase de Khun “cambio de paradigma” para dar cuenta de un cambio en la forma en que determinada sociedad se organiza e interpreta la realidad, es probable entonces que este sea el uso que estamos encontrando actualmente cuando se hace mención al “nuevo paradigma de la inclusión”.

El paradigma de la inclusión considera que el sistema educativo y las escuelas deben dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales. En este contexto, la educación especial constituye un apoyo a la educación regular para lograr que estos estudiantes desarrollen al máximo su potencial y cuenten con mejores oportunidades y condiciones educativas para ello. Es importante señalar, que las políticas de inclusión involucran no solo a las divisiones de educación especial de los ministerios de educación, sino al conjunto del sistema educativo (Skliar, 2011).

3.2 El Sentido De La Inclusión Educativa

El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión, discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo (Tomé, 2018).

Tal como lo menciona Blanco (2006) la mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes, los principios de la Declaración de Educación para Todos, pero en la práctica existen distintos factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos del sistema educativo. A pesar del gran avance alcanzado en el acceso a la educación aún persisten problemas de equidad en la distribución y calidad de la oferta educativa y en el acceso al conocimiento. En aquellos países en los que se cuenta con datos desagregados, los colectivos más excluidos, son precisamente los que más necesitan la educación para superar

su situación de desventaja o de vulnerabilidad; niños de zonas rurales aisladas o de extrema pobreza, niños indígenas y desplazados, y estudiantes con discapacidad.

Tony Booth y Mel Ainscow (2000) definen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Para estos autores, la inclusión implica que los centros realicen un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos.

La educación inclusiva conlleva una transformación radical en los paradigmas psicoeducativos vigentes, pasando desde un enfoque basado en la homogeneidad a una visión de la educación común basada en la heterogeneidad. Las diferencias son una condición intrínseca a la naturaleza humana, como especie todos tenemos ciertas características que nos asemejan y otras que nos diferencian. La diversidad en el ámbito educativo nos remite al hecho de que cada alumno tiene sus propias necesidades educativas y se enfrenta de distinta manera a las experiencias de aprendizaje. Todos los niños y niñas son distintos en cuanto a capacidades, estilo y ritmo de aprendizaje. También motivaciones e intereses, y estas diferencias están a su vez mediatizadas por contexto sociocultural y familiar, haciendo que los procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles en cada caso (Blanco, 2006). Pensar esto implicaría un rol activo del psicólogo educacional junto a otros actores institucionales con el fin de favorecer el aprendizaje respetando la singularidad de los estudiantes.

A su vez Quijano (2008) propuso generar conciencia en la comunidad educativa sobre la importancia de llevar a la práctica actitudes de respeto y solidaridad hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales, para posibilitar una educación equitativa. También propuso informar y concientizar a los docentes sobre la importancia de que todos los niños puedan y deban ser atendidos en ambientes educativos regulares, partiendo de la necesidad de un cambio de actitud hacia la diversidad.

Existe un amplio consenso en que para progresar en los modos de responder a las necesidades educativas de los alumnos no basta con apelar a la ética ni a los valores o a los potenciales efectos beneficiosos que ello reportaría al conjunto del sistema educativo. Tampoco es suficiente con presentar a los docentes nuevas concepciones o nuevos recursos o pautas de acción eficaces, es necesario modificar las creencias implícitas al respecto. De hecho, la principal barrera para conseguir que los centros escolares sean organizaciones atentas a la diversidad, se encuentra en las ideas, las normas, las creencias y actitudes vigentes en la escuela, los patrones de funcionamiento y las prácticas de los agentes implicados (Chiner, 2011)

Como refleja Blanco (2006), la educación inclusiva implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad. Así, su foco de actuación es la transformación de los sistemas educativos, mediante la modificación de tres elementos fundamentales sus culturas, sus prácticas educativas y sus políticas, para que atiendan la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes, desde el convencimiento de que la educación no mejorará, a menos que los sistemas escolares asuman que todos los alumnos son competentes para aprender y a menos que se reduzcan las desigualdades en contenidos y oportunidades. Y para ello se requiere realizar un análisis profundo y una propuesta de acciones concretas basadas en principios de calidad, para mejorar los distintos niveles del sistema que afectan a la inclusión educativa (Escudero y Martínez, 2012).

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje, como actividades conscientes e intencionales que guían las acciones para alcanzar los objetivos que la educación se propone, no pueden estar desvinculadas del tipo de alumno, de la calidad del profesor, del contenido, del aprendizaje, del docente ni de las condiciones materiales en que se imparte la enseñanza (Bahamón et al. 2012).

Es preciso señalar que en el dispositivo psicoeducativo, la negociación de significados y sentidos se hace primordial si el objetivo es construir un espacio de comprensiones compartidas entre actores institucionales y alumnos. Eso implica tanto aspectos intelectuales, aspectos emocionales, como afectivos desplegados en esas interacciones intersubjetivas. Un proceso de negociación entre los significados y sentidos propios de los estudiantes, sus conocimientos previos y sus formas de ver la realidad, que deben reflejarse en el accionar de los profesionales expresados a través de las estrategias de enseñanza utilizadas frente a la diversidad de estudiantes (Valdez, 2017).

El logro de la equidad y justicia social, es uno de los mayores desafíos con los que se enfrenta hoy el sistema educativo. El derecho de todos a recibir una educación de calidad en igualdad de condiciones es un hecho de justicia social y un derecho inalienable en las sociedades democráticas. Sin embargo, alcanzar estos ideales requiere nuevos planteamientos y formas de entender la educación. La inclusión se presenta como el medio más adecuado para ofrecer a todos los estudiantes las mismas oportunidades para aprender y participar de la sociedad de la que forman parte (Sánchez, 2011).

Existe evidencia de la ausencia en la práctica, de claros modelos exitosos al respecto. Por lo tanto, se destaca la necesidad de hacer innovaciones de índole psicoeducativa que tengan impacto en las aulas. Una formación profesional de calidad preparada para el desafío de atender la diversidad, un currículum y una organización flexible y, según estudios internacionales, una actitud docente positiva acerca de la inclusión podrían ser claves para el avance hacia una educación inclusiva. Las actitudes de los docentes acerca de la inclusión son un factor determinante para el éxito académico en el entorno del aula regular (Bidegain y Navarrete, 2017).

3.2.1 De las necesidades especiales a las barreras de acceso al aprendizaje

La propuesta es construir un sistema educativo más inclusivo para todos los niños, jóvenes y adultos inmersos en contextos de exclusión. La educación debe ser un factor de cohesión social y para ello debe tomar a la diversidad como un valor positivo, como entendimiento mutuo entre ciudadanos. El concepto de NEE es superador de las denominaciones universales que se venían utilizando para designar a personas con discapacidad, Mary Warnock quien presidió la Comisión Británica de Investigación sobre Educación Especial entre 1974 y 1978, sugirió el abandono de ciertos nombres y prácticas referidas a categorizar a las personas con discapacidad a partir de su patología, y comenzar a poner énfasis en aspectos interactivos entre el individuo y el medio (Tomé, 2018).

En la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas (1994) establecieron la necesidad de que la escuela dejara de ser solo para algunos niños contemplando una perspectiva homogeneizadora, para pasar a ser de todos, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras, reconociendo la diversidad no solo cognitiva, sino también emocional, motivacional, social como una condición de los que asisten a ella. (UNESCO, 1994). A partir de allí se consolidó el camino de la integración escolar hacia el de la inclusión educativa. Es decir, se pasó de un abordaje educativo individual curricular consistente con el concepto de NEE, a otro abordaje social curricular centrado en las dificultades no del individuo sino del contexto a través de un nuevo término, el de *barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la participación*. (Melero, 2011).

El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2018), menciona que es imposible hablar de educación inclusiva sin hacer referencia a las barreras de acceso a la participación y al aprendizaje que impiden que los conocimientos sean accesibles a todos los estudiantes. Además de los obstáculos que suponen las condiciones edilicias que impiden el

acceso físico, existen barreras culturales, actitudinales y didácticas que parten de las culturas escolares, las creencias docentes, la falta de variedad de estrategias de enseñanza adecuadas y la utilización de un currículo poco flexible, entre otras.

Tomé (2018) al referirse al concepto de barreras, menciona que la inclusión no solo tiene que ver con el acceso de estudiantes con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los diversos grupos sociales, etnias y culturas tienen normas, valores, comportamientos y creencias distintos que generalmente no forman parte de la cultura escolar, lo cual puede limitar sus posibilidades de aprendizaje, o conducir a la exclusión y la discriminación.

La propuesta curricular, la gestión educativa, las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se utilizan en el aula, sumada a las expectativas de los docentes, promueven o dificultan el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes en el proceso educativo. Entendiendo, de este modo que un mismo alumno puede tener dificultades en una escuela y no en otra, dependiendo de cómo se aborden en cada una las barreras u obstáculos presentes. (Melero, 2011).

3.2.2 Desafíos de la escuela hoy

La escuela, en la actualidad, se encuentra atravesada por cuestiones cada vez más complejas. Esta posmodernidad o modernidad tardía, que en sus comienzos se manifestó en el cine, la música, las artes, la vida cotidiana, atravesó la educación con una singular modificación de paradigmas. Los conflictos bélicos en la primera mitad del siglo XX, la invasión de la tecnología y la información, la pérdida de identidad en los individuos, la falta

de referentes, produjeron cambios relevantes en la política, la filosofía, la economía, la cultura y la educación. (Tomé, 2018).

Bauman (2015) enunció un nuevo orden de vida “instantáneo” en el que se aprovechan de forma rápida y sin compromisos todas las oportunidades, un modo de vida agitado permeado por la impaciencia y el goce de lo instantáneo, en el cual el ser humano es hostigado por una gran cantidad de información que afecta de forma ineludible los criterios y los pensamientos del hombre. Con respecto a la educación, Bauman la enmarca en el medio de la modernidad líquida, que ha dejado de lado la noción de conocimiento de la verdad útil y duradera para toda la vida y la ha reemplazado por la del conocimiento “desechable” que es válido solo por un corto e inmediato plazo. Plantea además un reto interesante para los docentes del siglo XXI “Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobre saturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (Bauman, 2015, p.46).

Hablar de aprendizaje implica poner en claro, que el mismo posee un potencial cambiante, depende de las proyecciones culturales, la naturaleza del problema a ser resuelto, la especificidad de la tarea, la estructura de las actividades en las cuales los aprendizajes tienen lugar y las características de las interacciones del sujeto con los otros. Se trata de un complejo entramado que involucra contextos, recursos y posibilidades que se encuentran estrechamente entrelazados. Desde esta perspectiva los niños y jóvenes tienen derecho a contar con esta posibilidad en el contexto de la escuela. Ningún sujeto está imposibilitado para aprender y de formar parte de la experiencia de aprendizaje. En todo caso, es nuestra responsabilidad encontrar las formas para que ese derecho se transforme en un proyecto educativo real. Procurar una trayectoria que habilite la subjetivación, el lazo social, atendiendo a la singularidad del sujeto y al colectivo del que forma parte. (Aizencang y Bendersky 2013).

Los movimientos remiten a cambios y variaciones, por lo que pensar la escuela en escenas, implica admitir que nada de lo que en la escuela se genera está concluido y que aquello que constituye singularidad es la manera en que sus componentes entran en relación (Duschatzky, 2013)

Respecto a la enseñanza. Uno de los autores que ha dejado una huella, fue Vigotsky afirmando que el aprendizaje se establece cuando el sujeto se relaciona con los “otros”. De esta manera, manifiesta el carácter social que tiene la escuela y la necesidad de que todos los miembros estén en interacción (Carrera y Mazzarella; 2001).

Revisar las propias prácticas, detenernos a pensar en ellas, permitirnos el cuestionamiento y tolerarlo, supone reconocernos como profesionales con un modo particular de concebir la escuela como espacio de participación y de aprendizaje. Implica también una forma particular de entender a los sujetos que encontramos en las aulas y fundamentalmente una manera de replantear las ayudas disponibles para que enseñar y aprender sean sinónimos de oportunidades de desarrollo subjetivo y cognitivo para todos en la escuela (Melero, 2011).

Y frente a esto resulta interesante preguntarnos tal como lo hace Morin (1998) sobre cuales son aquellos saberes que deben enseñarse en la escuela. Interrogante que permite debatir sobre la reconfiguración de las curriculas de los niveles educativos, debates que se encuentran a la orden del día y circulan alrededor de un planeta inmerso en un proceso de mutación global, que ha quebrado los esquemas actuales del pensamiento y de la toma de decisiones. En tanto, en este contexto emergen efectos producidos por el impacto de las transformaciones generadas por el progreso científico y tecnológico que nos sumerge en la revolución de la información y las comunicaciones. Estas transformaciones conducen a un aumento de la complejidad de la sociedad y de las organizaciones, sistemas y redes, mediante las cuales articulamos y sostenemos una creciente simbiosis con el entorno. Esta complejidad emergente desafía nuestros métodos tradicionales de análisis y acción.

Pozo (2008) en su libro *Aprendices y maestros*, refiriéndose al sistema de aprendizaje manifiesta que toda situación de aprendizaje puede analizarse a partir de tres componentes básicos. Los resultados del aprendizaje que consistiría en lo que se aprende o a lo que cambia como consecuencia del aprendizaje. Los procesos de aprendizajes o como se producen esos cambios, mediante qué mecanismos cognitivos, haciendo referencia a la actividad mental del sujeto que aprende. Y las condiciones de aprendizaje, o el tipo de práctica que tiene lugar para poner en marcha esos procesos de aprendizajes. Ahora bien, cada uno de estos componentes es a su vez muy variado. Hay distintos tipos de resultados, de procesos y de condiciones, tantos posibles como estudiantes en la escuela. La paleta de colores del aprendizaje humano es infinitamente variada y matizada. Por ello cabe pensar que los procesos o los mecanismos mediante los que se logran esos aprendizajes deban ser variados. No sería adaptativo disponer de un único mecanismo para realizar tantas funciones de aprendizaje distintas. En función de los resultados buscados, los procesos cognitivos activados deben ser diferentes. Pero a pesar de esas diferencias tienen una característica común, se trata de procesos psicológicos, podríamos decir que internos al aprendiz y por lo tanto solo observables a partir de sus consecuencias. El aprendiz es quien aprende. Lo que el maestro puede hacer es facilitar más o menos su aprendizaje creando condiciones favorables que permitan poner en marcha los procesos cognitivos más favorables según cada estudiante. La intervención para promover dicho aprendizaje, se traduciría en la posibilidad de crear condiciones óptimas para que el mismo se desarrolle. Estas condiciones tendrían que ver directamente con el uso de estrategias de intervención que permitan fomentar el aprendizaje. En definitiva, distintas combinaciones de esos tres componentes darán lugar a diferentes situaciones de aprendizaje y con ellas diferentes problemas de aprendizajes. Ni los problemas, ni las soluciones son siempre las mismas. Lo que sí es constante es la presencia de esos tres factores y la necesidad de un equilibrio entre ellos.

3.2.3 Intervenciones psicoeducativas

Aizencang y Bendersky (2013) plantean que las miradas y las intervenciones no son neutras, responden a conceptualizaciones implícitas y explícitas. Podemos ser conscientes o no de nuestros supuestos, pero siempre un marco conceptual guía nuestra acción e intervención. Generalmente las mismas se traducen en prácticas y discursos naturalizados que construyen un cotidiano en el que nos movemos con cierta comodidad. Se trata de formas de hacer y de funcionar que se reconocen como propias de las instituciones escolares, pero no porque sean comunes o habituales tienen que seguir sosteniéndose. En efecto, es posible cuestionar aquello que decimos y hacemos, aquello que conforma el escenario escolar.

La pregunta por la posibilidad y el alcance de lo educativo cobra dramatismo en la atención de los alumnos provenientes de los crecientemente castigados sectores populares. La certeza sobre la dureza y condición crítica de la condición de subsistencia de nuestros niños se desliza muchas veces a una certeza sobre la imposibilidad de una acción educativa medianamente feliz. La duda es razonable tanto sea por los evidentes índices de repitencia, deserción o de ingreso tardío al sistema, como por la creciente sospecha de que la baja en los logros a que aspiramos muchas veces institucionalmente se traduce incluso en la promoción de alumnos que no han alcanzado ni siquiera los aprendizajes esperados en un contexto de expectativas ya reducido (Baquero, 2001).

Ahora bien, nuestro quehacer supone intervenciones en el marco escolar, pero ¿a que llamamos intervenciones en la escuela? Intervenir incluye mirar y atender una situación, hacer foco en la complejidad del acto educativo. Desde la perspectiva interaccionista, intervenir en el contexto escolar significa asumir el desafío de generar condiciones y abrir oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. Para ello resulta imprescindible considerar la interacción entre las condiciones subjetivas de los individuos y los atributos de la situación pedagógica. Una mirada en situación se aparta de las concepciones de aprendizaje y

desarrollo homogéneas, que plantean un estatuto de normalidad para todos los sujetos y dan paso a decisiones pedagógicas a las que todos deben adecuarse. Cuando nos enfocamos en la situación, nos alejamos de las lecturas y acciones que se centran en el sujeto y su dificultad para pensar en una situación donde los sujetos se involucran. Entendemos las intervenciones psicoeducativas como construcciones entre varios, que posibilitan un accionar particular en cada caso, es decir, desplegar nuevas lecturas, modos diferentes de comprender una situación y actuar en consecuencia. (Aizencang y Bendersky, 2013).

La inserción del psicólogo en la institución educativa, permite plantear reflexiones acerca de la complejidad de fenómenos que allí se producen y las múltiples posibilidades del cómo de las prácticas y de los supuestos teóricos que en forma ineludible se expresan en las mismas. Pensar al psicólogo en la escuela desde la prevención es construir un espacio y un lugar diferente al de la lógica hegemónica. En la tensión entre las teorías de reproducción y las de resistencia, es posible creer en la posibilidad de generar intersticios, polos de oposición y trabajo en común, solidario que puede ser aprovechado para trabajar en esta línea. Así, el psicólogo es alguien que puede leer y leerse en las tramas discursivas de los diferentes actores y grupos de la institución considerada como una comunidad. Puede ayudar a pensar y anticiparse a los hechos antes de que sucedan, puede promover acciones para una participación más efectiva de los diferentes colectivos docentes, padres y alumnos. Se plantea también una relación de horizontalidad con el docente que consulta, tomándolo como un profesional de saberes propios a partir de su formación y experiencia. Un saber docente que requiere ser valorizado para que se incluya en la reflexión (Chardon, 2000).

3.3 Definición De Las Variables

3.3.1 Percepciones y actitudes

Una actitud, en términos generales, puede definirse como una predisposición a responder positiva o negativamente a ciertos objetos, personas o situaciones. La mayoría de los investigadores coinciden en que las actitudes tienen 3 componentes: el cognitivo, que son ideas articuladas y conscientes sobre el objeto o la situación, el emocional que son las sensaciones respecto al objeto y el conductual que consiste en las acciones emprendidas o con probabilidad de emprenderse en relación al objeto o la situación. Existen varias explicaciones sobre cómo se forman las actitudes, aunque en general hay bastante consenso en cuanto a que son aprendidas y no innatas y se van formando de acuerdo con nuestras experiencias directas en la vida diaria. Las actitudes tienen un impacto importante en el comportamiento, en la propia capacidad para gestionar y adaptarse a los cambios y al mismo tiempo influye en el comportamiento de los demás (García, Álvarez, Oropeza; 2016).

Bravo (2013) define a la actitud como la disposición o predisposición aprendida de una persona, para actuar de determinada manera ante un fenómeno, persona o situación y que se manifiesta de algún modo organizado mediante la experiencia y que influye u orienta la conducta con respecto a objetos o situaciones. Es decir, las actitudes definen los procesos de pensamiento, acción y predisposición al cambio ante determinados retos.

Siguiendo esta línea, Artavia (2005) afirma que las percepciones, las cuales generan estereotipos y prejuicios, determinarán las actitudes, positivas o negativas, de los profesores; pues estas son las creencias compartidas socialmente y condicionarán la forma de responder a la diversidad

Un docente con una actitud positiva hacia la inclusión podría tener mayor probabilidad de implementar prácticas educativas inclusivas en su aula cuanto más inclusivas sean la cultura institucional y la política educativa de la institución en la que está inmerso. Se

agrega la importancia del control percibido de la conducta. Un docente tendrá mayor intención de cambiar sus prácticas educativas, cuanto mayor sea su percepción de que es capaz de hacerlo (control percibido de la conducta). Para ello, deberá sentirse competente en el manejo de dichas prácticas, formado en aspectos relacionados con la atención a la diversidad y apoyado en términos de organización por la institución, ya sea respecto al tiempo para planificar o coordinar el trabajo con pares, etcétera (Castro, Álvarez, Baz; 2016).

Si la actitud es tan determinante del desarrollo de la educación inclusiva, es pertinente cuestionar si es posible modificar una actitud negativa y de qué manera hacerlo. ¿Cuál sería la labor del psicólogo educacional? ¿De qué manera podría intervenir para generar un cambio? Conocer qué factores inciden en la actitud de los docentes parecería ser fundamental para poder actuar al respecto.

La inclusión educativa es un proceso complejo que puede llegar a entenderse mejor si se tiene en cuenta que las actitudes de toda la comunidad educativa, en concreto las actitudes de los actores institucionales, son claves para atender la diversidad del alumnado. Las actitudes han sido estudiadas desde el punto de vista psicológico por diferentes autores, una actitud es “una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones ante un determinado estímulo”. En esta definición se reflejan los tres componentes que constituyen una actitud: la idea que es un componente cognitivo, la emoción asociada a un componente afectivo y la predisposición a la acción como un componente conductual (Verdugo et al., 1994). Estudios actuales demuestran cómo estos componentes influyen en la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales. En concordancia con ello, se definen las actitudes como “constructos psicosociales inferidos e individuales que están bajo el dominio de estímulos específicos y objetos de referencia capaces de facilitar una respuesta por parte del sujeto”.

Las actitudes de los docentes , profesores o quienes formen parte de una institución educativa, podrían depender en cierta medida de variables como la edad, el género, la formación recibida, los años de experiencia, la etapa educativa, el tipo de escuela y el contacto que hayan tenido con personas con discapacidad. Otras investigaciones, muestran que el tipo de actitud depende de las características de los alumnos, de la disponibilidad de recursos, del apoyo y el tiempo disponible, así como de la formación docente y capacitación que tienen los maestros para enseñar en clases heterogéneas y diversas. Todos estos factores tendrían incidencias no sólo en la actitud de los profesionales, sino también en las estrategias educativas que utilizan. La forma de enseñar de los docentes en el aula es crucial y va a repercutir en la inclusión de todos los alumnos (Folco, 2013).

Pozo (2008) en su libro *Aprendices y Maestros* define la adquisición de actitudes como una tendencia a comportarse de una forma determinada en presencia de ciertas situaciones o personas. Hay actitudes xenófobas, pero también tolerantes, sexistas, solidarias o autoritarias, de empatía, aceptación, curiosidad, de rechazo. Hay aprendices con una actitud activa y participativa y otros más pasivos en su forma de afrontar el aprendizaje; maestros favorables e incluso interesados en que los aprendices hablen entre sí en clase y quienes prefieren el silencio absoluto. Todas estas formas de comportarse responden no solo a diferencias individuales sino también a la presión ejercida, de modo implícito casi siempre, por los grupos sociales a los que pertenecen esas personas. Gracias a esas actitudes no solo definimos nuestra posición ante el mundo, sino que nos identificamos con el grupo social del que formamos parte. Las actitudes nos proporcionan una identidad social, que es muy necesaria para definirnos e identificarnos a nosotros mismos. Las actitudes son nuestro ADN social, sin embargo, en ocasiones esas actitudes pueden resultar poco deseables socialmente (cualquier forma de discriminación) o inadecuadas en contextos concretos (aprendices pasivos que se les exige hacer una investigación personal, maestros que desean el silencio

absoluto). En esos casos de conflicto social se precisa un cambio de actitudes, que al igual que la adquisición estará determinado socialmente. Los mecanismos de persuasión y de influencia social en la resolución en los conflictos generados determinarán el cambio actitudinal producido.

3.3.2 Estrategias educativas

Actualmente, hay una variedad de estrategias que pueden utilizarse para dar respuesta al alumnado partiendo de sus características, capacidades y conseguir su plena inclusión en el aula y en el contexto escolar, como las estrategias organizativas, las estrategias didácticas, la adaptación de actividades, los recursos y los tipos de agrupamientos de los alumnos (Castro, Álvarez y Baz, 2016).

Las estrategias que se construyen, se consolidan y tiempo después se naturalizan, surgen cuando se procura considerar los problemas que día a día interpelan a la escuela, situaciones que demandan la toma de decisiones para implementar alguna modificación frente a un malestar que retorna una y otra vez. Ahora bien, ¿qué entendemos por problema? ¿Qué demandas generan la necesidad de cambios en los modos de hacer escuela? Pensamos en aquello que rompe con cierto equilibrio, que nos desordena, nos incomoda y nos fuerza a pensar algo diferente. El problema resulta una oportunidad para pensar, reflexionar sobre algunos instrumentos y estrategias pedagógicas y psicoeducativas que suelen ponerse en práctica en las escuelas. En cada caso es necesario considerar la situación, construir categorías que nos ayuden a leer lo singular que allí sucede para generar modos alternativos de construir conocimientos contemplando el contexto y aquello con lo que disponemos. (Aizencang y Bendersky 2013).

Pozo (2008) plantea que las estrategias se hacen necesarias ante situaciones nuevas y complejas que constituyen una encrucijada de opciones o caminos. Nos obligan a reflexionar sobre los errores. Las estrategias no se adquieren por procesos asociativos, sino por procesos

de reestructuración de la propia práctica, producto de una explicitación y toma de conciencia sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos. Aprendemos estrategias a medida que intentamos comprender o conocer nuestras propias técnicas y sus limitaciones. Y para ello es necesario que hayamos aprendido a tomar conciencia y a reflexionar sobre nuestra propia actividad y cómo hacerla más efectiva.

3.3.3 Prácticas inclusivas

La educación inclusiva es sostenida por una concepción teórica y una suma de teorías cuyo fundamento conceptual y académico es el socioconstructivismo, que permite a su vez la implementación de prácticas áulicas que valoran la diversidad en el acto de enseñar. El punto de partida han sido las aportaciones de la psicología de la educación, la teoría genética de Piaget (1896-1980), las teorías de procesamiento de la información y los enfoques cognitivos más recientes, las teorías de la asimilación de Ausubel (1918-2008) y la teoría sociocultural desarrollada a partir de los trabajos de Vygotski (1896-1934). Además se suman los aspectos emocionales y vinculares. En este marco se reinterpreta el alcance del quehacer en la escuela y en las aulas, a través de las prácticas de enseñanza. La propuesta es aprender junto a otros. La enseñanza del educador, en términos de una intervención socioconstructiva se fundamenta en una primera etapa, en construir junto con los alumnos los contenidos significativos, para luego, en una segunda etapa, el estudiante pueda dar cuenta de su autonomía frente a los aprendizajes socialmente adquiridos. Para llevar a cabo esta tarea, el educador debe asumir un papel activo, apoyando los esfuerzos del estudiante para que sus aprendizajes sean significativos, placenteros y socioconstructivos, teniendo gran importancia para alcanzar dichos logros los conceptos de zona de desarrollo próximo y andamiaje. (Tomé, 2018).

Tal como lo expresan las autoras Aizencang y Bendersky (2013) Cuando hablamos de singularidad, algunas cuestiones resultan claves para crear condiciones de aprendizajes y flexibilizar formatos de las diversas propuestas. Pensar en clave de singularidad en el ámbito escolar supone reconocer que cada estudiante tiene sus formas particulares y sus tiempos para aprender.

- Una mirada atenta que da lugar a revisiones permanentes de los soportes y ayudas que se implementan
- Una práctica entre varios que da lugar al término de la corresponsabilidad.
- La promoción de acciones que permitan al sujeto construirse como estudiante y ser participe activo de su proceso de aprendizaje.
- La revisión permanente de las prácticas pedagógicas y psicoeducativas puestas al servicio de un aprendizaje significativo y situado.
- La flexibilización y el respeto por los tiempos individuales, que no siempre coinciden con los tiempos institucionales.

Carlos Skliar (2011) propone pensar la inclusión en términos de pequeños gestos que posibiliten encuentros entre los sujetos, más que de grandes proezas o hazañas que suponen preparaciones y saberes ligados a los diferentes y sus afecciones que los limitan para aprender. Un recorrido que implica pensarnos dentro de la situación, como parte central y responsable, capaces de atender a nuestras propias afecciones, de dejarnos afectar por ese otro, por aquello que le pasa, por aquello que me pasa cuando lo acompaño, cuando hacemos juntos. Solo así acercaremos la brecha entre aquello que debe suceder, claramente planteado por las decisiones jurídicas y las situaciones reales de inclusión que nos convocan a pensar y actuar a diario en las escuelas.

Tal vez hablar de escuela inclusiva sea hoy más un deseo que una realidad, un objetivo ambicioso al cual llegar. Estamos en camino, haciendo, repensando, rearmando. Nos

convence más, mientras tanto, hablar de *prácticas inclusivas*, como aquellas que suponen modificaciones reales, posibles y singulares que posibilitan a los estudiantes aprender, entendiendo el aprendizaje en situación y con sus particularidades. Un animarse a acompañar y cuidar a los alumnos aunque no sepamos exactamente como, en el marco de un trabajo conjunto y de construcción permanente. Sin certezas pero con solidas convicciones (Aizencang y Bendersky 2013).

Capítulo 4: Propuesta Metodológica

4.1 Objetivos

4.1.1 Objetivo General

Indagar la relación entre la actitud que presentan los profesionales que participan de proyectos de inclusión educativa y el uso de estrategias y practicas educativas que favorezcan la inclusión de estudiantes en situación de vulnerabilidad psicosocial.

4.1.2 Objetivos Específicos

Caracterizar a la muestra según variables sociodemográficas: edad, género, estado civil, si tiene hijos o no, nivel más alto formación alcanzado, si realiza capacitaciones, cargo que ocupa, años de antigüedad, cantidad de escuelas en la que trabaja, cantidad de cargos en los que se desempeña, tipo de institución educativa, ubicación de la escuela, clima laboral, y vinculo con la Escuela de Nivel/Escuela Especial.

Describir percepciones y actitudes de los profesionales frente a estudiantes en situación de vulnerabilidad psicosocial.

Describir las estrategias educativas que utilizan los docentes para favorecer la inclusión educativa.

Comparar las percepciones y actitudes de los docentes a las variables sociodemográficas: edad, género, estado civil, si tiene hijos o no, nivel más alto formación alcanzado, si realiza capacitaciones, cargo que ocupa, años de antigüedad, cantidad de escuelas en la que trabaja, cantidad de cargos en los que se desempeña, tipo de institución educativa, ubicación de la escuela, clima laboral, y vinculo con la Escuela de Nivel/Escuela Especial.

Comparar el uso estrategias educativas según la edad, género, estado civil, si tiene hijos o no, nivel más alto formación alcanzado, si realiza capacitaciones, cargo que ocupa, años de antigüedad, cantidad de escuelas en la que trabaja, cantidad de cargos en los que se desempeña, tipo de institución educativa, ubicación de la escuela, clima laboral, y vinculo con la Escuela de Nivel/Escuela Especial.

Asociar las percepciones de los profesionales intervinientes con el uso de prácticas inclusivas.

4.1.3 Hipótesis

Una percepción y actitud positiva hacia la inclusión permitiría a los profesionales que participan de proyectos de inclusión, emplear prácticas educativas inclusivas. De modo contrario, quienes aun perciban negativamente la inclusión tendrían ciertas limitaciones en el uso de prácticas y estrategias educativas inclusivas.

4.2 Instrumentos

4.2.1 Cuestionario Sociodemográfico

Cuestionario de datos socio-demográficos recoge datos relativos a la edad, género, estado civil, nivel de formación alcanzado, capacitaciones, cargo que ocupa, años de antigüedad, cantidad de escuelas en la que trabaja, tipo de institución educativa, ubicación de la misma, clima laboral, y vinculo con la Escuela de Nivel/Escuela Especial.

4.2.2 Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión

El cuestionario a utilizar es una versión reducida del Cuestionario de Percepciones del Profesorado sobre la Pedagogía Inclusiva (Cardona, et al, 2000; adaptación de Chiner, 2011). La versión final del instrumento consta de 12 ítems, estructurados en 3 factores: Bases de la

Inclusión, Formación y Recursos materiales y Apoyos personales. Es un test de ejecución típica, concretamente una escala tipo Likert de cinco puntos, donde los participantes expresan su opinión sobre cada ítem de acuerdo al siguiente esquema (1= NA, nada de acuerdo; 2= PA, poco de acuerdo; 3= I, indeciso; 4= BA, bastante de acuerdo; 5=MA, muy de acuerdo). La puntuación total oscila entre 12 (mínima) y 70 (máxima), indicando las puntuaciones altas percepciones y actitudes muy favorables hacia la inclusión y las puntuaciones bajas percepciones y actitudes desfavorables. Se considera un cuestionario fiable ($\alpha=,69$).

4.2.3 Escala de Adaptaciones de la Enseñanza

La Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, et al, 2000; adaptación de Chiner, 2011), se utilizará para medir las prácticas educativas inclusivas que aplican los profesores en el aula para atender las necesidades educativas de los alumnos. Versión reducida con 21 ítems organizados en cuatro componentes: Estrategias de enseñanza y Evaluación de los aprendizajes, Estrategias de Adaptación de las Actividades, Estrategias de Agrupamiento y Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula. Los docentes y profesionales 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 no supera los 10 minutos aproximadamente. La puntuación total oscila entre 21 (mínima) y 105 (máxima), 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. Esta escala es fiable ($\alpha=,71$).

4.3 Tipo De Estudio O Diseño

En el presente trabajo se realizó una investigación no experimental debido a que no hay manipulación de la variable independiente, con un alcance descriptivo correlacional y

comparativo, ya que pretende indagar las relaciones significativas entre las variables, utilizando una metodología cuantitativa, de corte transversal. Los instrumentos fueron aplicados en un momento y ambiente determinado (Vieytes, 2004).

4.4 Muestreo

Se tomó una muestra no probabilística; es decir, cuando no es posible el diseño probabilístico (de la población se extrae cada unidad que la integra con una probabilidad conocida, y distinta a cero), o a priori se sabe que no podrá realizarse, se recurre a las muestras no probabilísticas (Corbetta, 2007). Según muestreo subjetivo por decisión razonada: las unidades de la muestra se eligen en función de algunas de sus características, el proceso de elección se realiza aplicando criterios racionales, sin recurrir a la selección causal (Corbetta, 2007).

El muestreo se obtuvo durante los meses de febrero y marzo del corriente año. Conformado por 129 actores educativos a quienes se les administró el Cuestionario de Percepciones del Profesorado sobre la Pedagogía Inclusiva (Cardona, et al, 2000; adaptación de Chiner, 2011) y la Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, et al, 2000; adaptación de Chiner, 2011).

4.5 Muestra

La muestra estuvo conformada por profesionales de equipos directivos, equipos de orientación escolar de instituciones de nivel primario e instituciones de educación especial y por docentes de escuelas públicas y privadas que hayan tenido en el aula niños con proyecto de inclusión.

4.6 Procedimiento

Para el procesamiento estadístico de la información recabada se utilizará el SPSS, donde se hará el ingreso de los datos. Se explorarán los mismos analizando y visualizando todas las variables. Se evaluará la confiabilidad y validez de los instrumentos elegidos. Se llevará a cabo el análisis estadístico descriptivo de cada variable por separado, además de realizarse estadísticos diferenciales respecto a la relación de ambas. Se efectuarán análisis adicionales. Por último, se prepararon los resultados para su presentación.

4.7 Justificación Y Relevancia

La educación inclusiva es el proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción de la capacidad, la raza o cualquier otra diferencia, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y para aprender de, y con, sus compañeros, dentro del aula. Un aula inclusiva no acoge solo a aquellos cuyas características y necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que es inclusiva precisamente porque acoge a todos los que acuden a ella, independientemente de sus características y necesidades, y es ella la que se adapta con los recursos materiales y humanos que hagan falta para atender adecuadamente a todos los estudiantes (Skliar, 2011). Esta tendencia educativa ha sido potenciada a nivel internacional como un medio para mejorar el desarrollo y el funcionamiento general de los alumnos e implica, básicamente, introducir los servicios de educación especial en las aulas, permitiendo que los alumnos con discapacidades y/o con otras necesidades educativas especiales participen del mismo entorno social y educativo que el resto de sus compañeros. Para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos es necesario que se produzca un cambio radical que deje a un lado los viejos enfoques basados en la segregación y la exclusión y que se acoja a los principios de una escuela democrática. (Dávila y Naya 2013).

Esta transformación supone cambios a diferentes niveles. Por un lado, la sociedad debe modificar su pensamiento, desarrollando actitudes más positivas hacia la inclusión de todas las personas en la comunidad. Por otro, el sistema educativo y las escuelas han de introducir los cambios organizativos, curriculares y didácticos necesarios para garantizar una educación de calidad en igualdad de condiciones para todos los alumnos. Y por último, es necesario que se pongan en marcha todos los medios posibles para que los profesores puedan atender adecuadamente la diversidad del alumnado en sus aulas. Y en este contexto de cambio, los docentes y todo profesional interviniente en especial el psicólogo educacional, son la clave para el éxito de la inclusión (Chiner, 2011)

Las concepciones y el trato hacia las personas con discapacidad han variado a través del tiempo, desde la aniquilación en la antigüedad, la concepción demonológica en la Edad Media, el modelo clínico en el que se enmarca la integración educativa, hasta la inclusión como un modelo psicosocial más pedagógico como lo proponen diversos autores. (Díaz, 2010)

En el Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos (UNESCO, 2000) se estableció que la inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones emigrantes, comunidades remotas y asiladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberán ser parte integrante de las estrategias para lograr la educación para todos antes del año 2015.

La UNESCO en el 2005 conceptualizó a la inclusión educativa, 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, las comunidades. Lo cual implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (Blanco, 2006).

La presente investigación adquiere relevancia a raíz de las diversas transformaciones y reglamentaciones dadas en el ámbito educativo en relación a la atención a la diversidad en contextos de vulnerabilidad psicosocial. Dicha investigación se enfocará en estudiar el posible impacto de las percepciones las actitudes hacia la enseñanza inclusiva de los profesionales que participan de los proyectos de inclusión educativa y de qué modo se relaciona con las estrategias de aprendizaje utilizadas por los mismos.

Teniendo en consideración lo ya mencionado cabe resaltar tal como lo menciona el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, que el sistema educativo tiene la necesidad, la responsabilidad y el desafío de atender a la diversidad en el aula ofreciendo respuestas orientadas a eliminar las desigualdades derivadas de cualquier tipo de discapacidad, problema de aprendizaje, creencias religiosas, diferencias lingüísticas, situación social, económica o cultural. Dado que las particularidades individuales necesariamente implican divergencias en los modos de acceder al conocimiento, las oportunidades de aprendizaje deben ser equitativas para todos los alumnos del sistema.

Es desde esta perspectiva de respeto por la diversidad que se concibe a la educación inclusiva como una estrategia para reducir la exclusión a través de la transformación de las prácticas psicoeducativas e institucionales.

Clarificar las posibles relaciones existentes entre la percepción, las actitudes y las estrategias empleadas por los diversos actores instituciones que intervienen en los proyectos de inclusión permitiría contribuir a dejar de pensar la diversidad como un problema para convertirse en un desafío y en una oportunidad para enriquecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Pozo en su libro *Aprendices y Maestros* nos plantea una problemática que subyace en la actualidad “la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI” Y esa es una brecha que en estos años en lugar de reducirse, se ha

abierto aún más, porque las instituciones dedicadas a promover el aprendizaje de nuestra sociedad, viven de espaldas a la cultura del aprendizaje que les rodea. De un tiempo a esta parte estas dificultades se han hecho más visibles. Tal vez el aprendizaje siempre ha sido una tarea difícil, pero hoy tenemos una mayor conciencia de los desafíos que implica enseñar y aprender. Son las situaciones de aprendizaje las que deben diseñarse para los aprendices y no al revés. Es que los escenarios que permiten aprender muchas veces no están pensados teniendo en cuenta las características de los aprendices y de sus maestros. Un mejor conocimiento del funcionamiento del aprendizaje como proceso psicológico puede ayudar a comprender mejor y tal vez a superar algunas de las dificultades, adaptando las actividades a los recursos, capacidades y disposiciones tanto de quienes aprenden como de quienes enseñan (Pozo, 2008).

Capítulo 5: Resultados

5.1 Caracterización De La Muestra

La muestra estuvo compuesta por 129 docentes y personal educativo. El 68,2 % (n=70) maestras de grado de nivel primario. El 27,1% (n=35) maestros de apoyo a la inclusión. El 12,4 % (n=16) fueron profesionales que conforman el equipo de orientación escolar y el 6,2% (n=8) fueron personal directivo. Con respecto a la edad, la media fue de 40,80. Mínimo: 25. Máximo: 63.

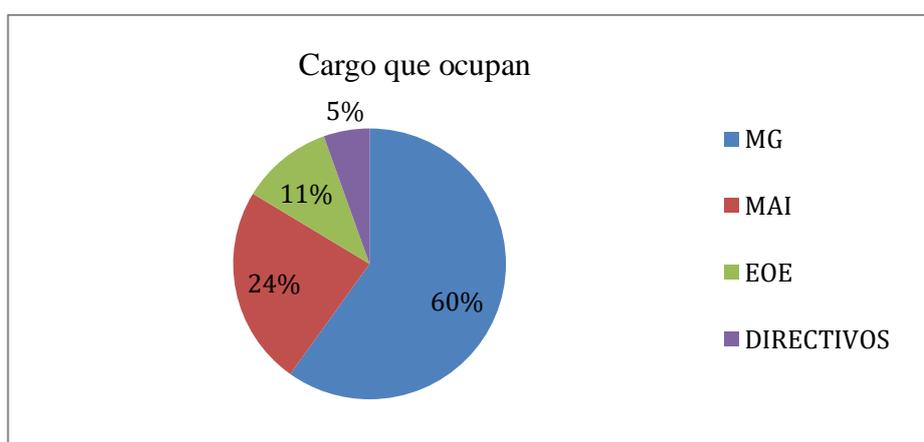


Gráfico 1. *Cargo que ocupa*

En cuanto al estado civil, el 23,3% (n=51) se encontraban solteros, el 3,1% (n=4) se encontraban en pareja, el 20,9% (n=27) se encontraban en convivencia, el 39,5% (n=51) eran casados, el 4,7 % (n=6) separados, el 7,0 % (n=9) se encontraban divorciados y el 1,6% (n=2) eran viudos. Con respecto a si tienen hijos respondieron el 72,1% (n=93) que sí tenían hijos y el 27,9 (n=36) que no tenían hijos.

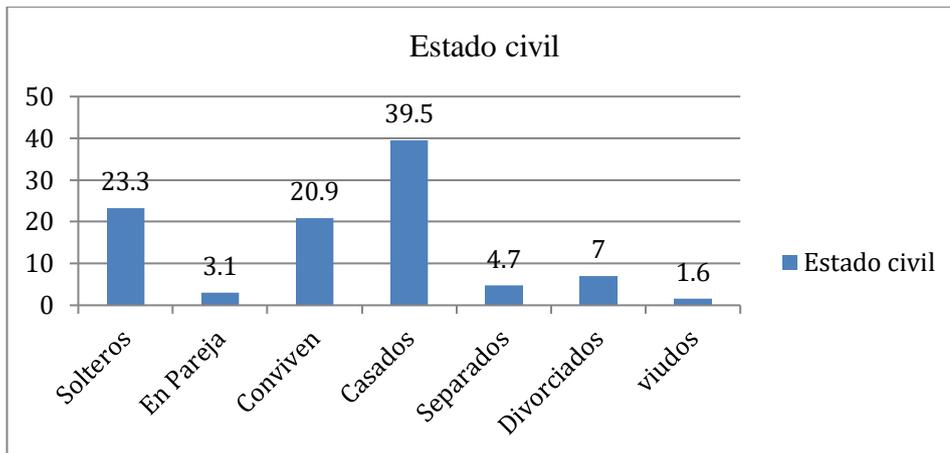


Gráfico 2. *Estado civil*

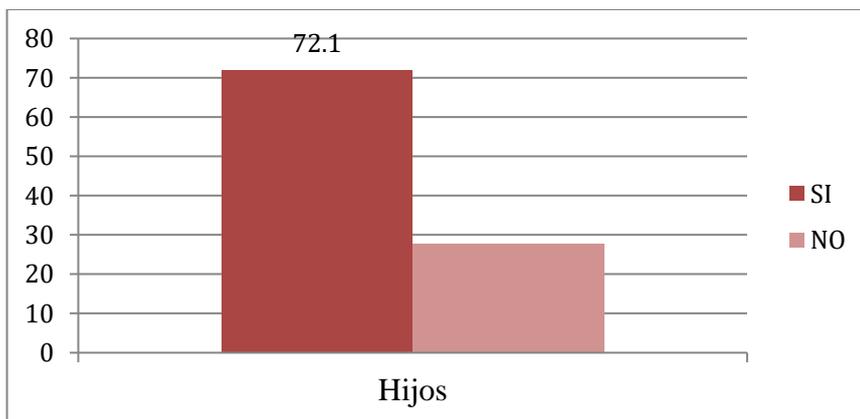


Gráfico 3. *Tiene hijos*

Teniendo en cuenta el nivel máximo de educación alcanzado, el 68,2 % (n=88) tenían nivel terciario completo, el 12,4 % (n=16) tenían nivel universitario incompleto, y el 19,4% (n= 25) tenían nivel universitario completo. Con respecto a la realización de capacitaciones el 14,0 % (n=18) respondió que si realiza capacitaciones y 86,0 % (n=111) respondió que no se capacita.

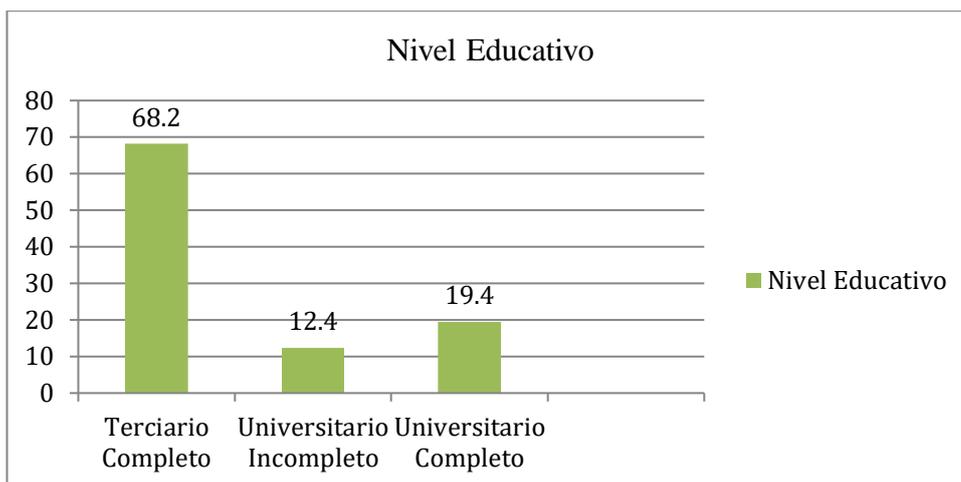


Gráfico 4. *Máximo nivel educativo alcanzado*



Gráfico 5. *Realiza capacitaciones*

En relación a los años de antigüedad se obtuvo una media de 13,45 un mínimo de 2 y un máximo de 33.

Con respecto a la cantidad de cargos en los que se desempeñan el personal educativo, el 41,1 % (n=53) se desempeña en un solo cargo, el 56,6% (n=73) trabaja en dos cargos y el 2,3% (n=3) se desempeña en tres cargos. Teniendo en cuenta que el 57,4 % (n=74) trabaja solo en un establecimiento educativo y el 47,6% se desempeña en dos o más instituciones educativas.

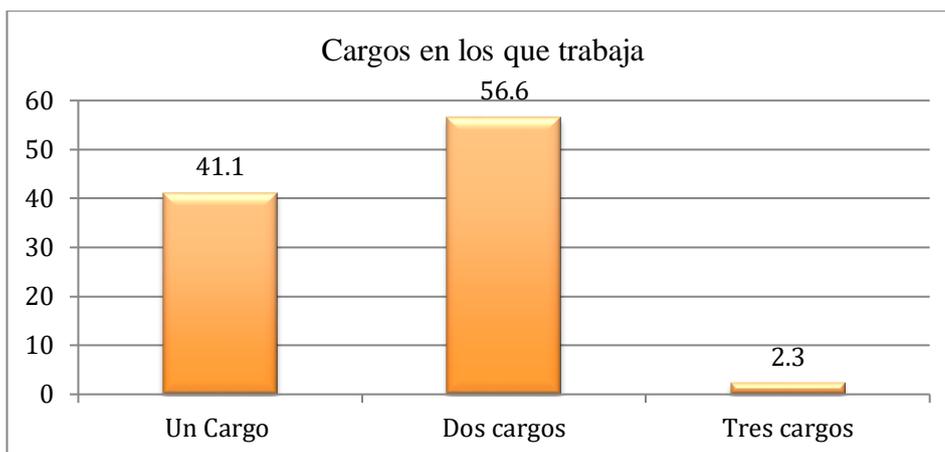


Gráfico 6. *Cargos que ocupa*

A la hora de interrogar el tipo de institución educativa el 51,2 % (n=66) respondió que trabaja en escuela de nivel primario, el 37,2 % (n=48) en escuela de educación especial y el 11,6 % (n=15) trabaja en ambos establecimientos educativos. A raíz de allí se observa que el 62,2 % (n=79) trabaja en escuela pública y el 38,8 % restante (n=50) se desempeña en escuela privada.

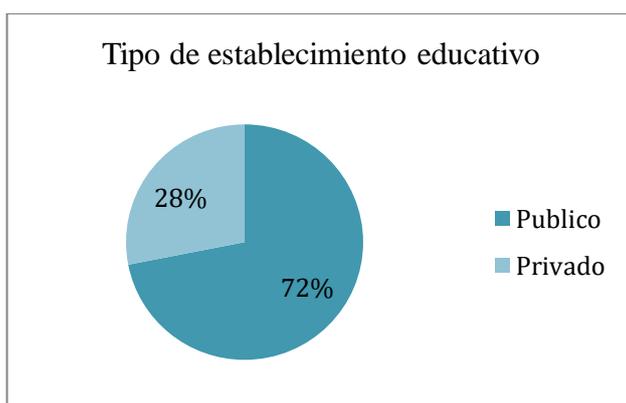


Gráfico 7. *Tipo de establecimiento*

Al preguntar sobre la ubicación de la escuela, el 62,0 % (n=80) respondió que trabajaba en el distrito de Lomas de Zamora, el 14,0% (n=18) en Esteban Echeverría, el 7,0% (n=9) en Lanús, el 4,7% (n=6) en Almirante Brown y el 12,4 % (n=16) menciono trabajar en otros distritos diferentes a los mencionados.

Respecto a la zona en que se encuentra la escuela, el 57,4 % (n=74) respondió estar trabajando en una zona céntrica y el 42,6 % (n=55) restante estar trabajando en una zona periférica.

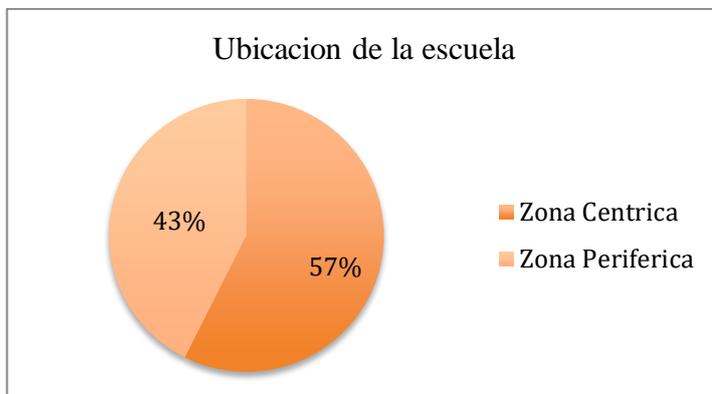


Gráfico 8. *Ubicación de la escuela*

En relación al clima laboral el 1,6 % (n=2) respondió que el mismo era malo, el 17,8 % (n=23) que se encontraba trabajando en un clima regular, el 54,3 % (n=70) respondió estar trabajando en un buen clima laboral y 26,4 % (n=34) en un muy buen clima de trabajo.

En cuanto al vinculo que se establece entre la escuela de nivel primario y la escuela de educación especial, el 20,9 % (n=27) lo valoro como escaso, el 58,1% (n=75) como un vinculo adecuado, el 19,4 % (n=25) lo valoro como un vinculo enriquecedor y 1,5 % (n=2) como nulo.

Por último, con respecto a la valoración acerca de la experiencia personal respecto a la inclusión educativa, se obtuvo una media de 7,12 siendo el valor mínimo 0 y 10 el máximo.

5.2 Análisis De Datos

5.2.1 Pruebas De Normalidad

Primeramente, se llevó a cabo la prueba de normalidad con el Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión y la Escala de Adaptación a la

Enseñanza, obteniéndose valores asimétricos, por lo cual se utilizaron pruebas no paramétricas para los análisis estadísticos. Con el fin de correlacionar variables se utilizó el coeficiente Rho de Spearman, y para realizar comparaciones entre diferentes grupos se utilizó el test de U de Mann-Whittney (en el caso de la asociación de dos grupos) y H de Kruskal-Wallis (para tres grupos o más).

Tabla 1

Pruebas de normalidad

PRUEBAS DE NORMALIDAD	KOLMOGOROV-SMIRNOV		
	ESTADISTICO	GL	SIG
BASES DE INCLUSIÓN	,112	129	,000
FORMACIÓN Y RECURSOS	,124	129	,000
APOYOS PERSONALES	,177	129	,000
ESTRATEGIAS DE ORGANIZACION	,106	129	,001
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	,110	129	,001
ESTRATEGIAS DE AGRUPACIÓN	,100	129	,003
ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN DE LAS ACT	,098	129	,004
PERCEPCIÓN TOTAL	,075	129	,069
ESTRATEGIAS TOTAL	,090	129	,012

En el caso de Percepción total, su valor es mayor a 0.05, por lo cual en ese caso se utilizaron estadísticos paramétricos, T de Student y ANOVA de un factor para comparar 2 o más grupos respectivamente.

5.3 Descripción De Puntuaciones Medias

Tabla 2

Puntuaciones medias

ESTADISTICOS DESCRIPTIVOS				
	MINIMO	MAXIMO	MEDIA	DESVIACION
BASES DE INCLUSIÓN	14,00	35,00	27,73	4,47653
FORMACIÓN Y RECURSOS	3,00	15,00	8,62	3,12798
APOYOS PERSONALES	3,00	10,00	6,80	1,83319
ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN	9,00	20,00	16,04	2,94178
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	15,00	40,00	32,52	5,15552
ESTRATEGIAS DE AGRUPACIÓN	8,00	25,00	14,79	3,24370
ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN DE LAS ACT	7,00	20,00	14,13	3,51643
PERCEPCIÓN TOTAL	27,00	56,00	43,16	6,89405
ESTRATEGIAS TOTAL	46,00	103,00	77,50	11,36272

Los resultados obtenidos a través del análisis de medias correspondiente a la variable Percepción acerca de la Inclusión indicaron una media de 43,16 para Percepción Total. Y para Estrategias Total se obtuvo una media 77,50 correspondiente a la variable Adaptación a la Enseñanza.

5.4 Análisis De Comparación

5.4.1 Diferencia de grupos según tipo de institución pública o privada

Al realizar la comparación entre grupos con respecto a la Percepción acerca de la Inclusión se encontraron diferencias significativas entre los docentes que trabajan en escuela pública o privada. Obteniendo una puntuación más elevada en la dimensión Bases de Inclusión (U de Mann-Whittney =1536,000; p = ,033) y Formación y Recursos (U de Mann-Whittney =1536,000; p = ,033) los docentes que desempeñan su labor en escuela pública.

Tabla 3*Comparación de grupos según el tipo de institución educativa*

CUESTIONARIO DE PERCEPCIONES DEL PROFESORADO ACERCA DE LA INCLUSION					
VARIABLE DE AGRUPACIÓN ESC PÚBLICA /PRIVADA	RANGO PROMEDIO PÚBLICA	RANGO PROMEDIO PRIVADA	U DE MANN-WHITTNEY	Z	SIG.
BASES DE INCLUSIÓN	70,56	56,22	1536,000	-2,129	,033
FORMACIÓN Y RECURSOS	70,54	56,25	1537,500	-2,130	,033
APOYOS PERSONALES	65,46	64,28	1939,000	-,177	,859

Nota: Se utilizó la prueba de U de Mann-Whitney

Con respecto a la variable Escala de Adaptaciones a la Enseñanza se hallaron diferencias significativas en la dimensión Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes, siendo el rango promedio más elevado el de docentes que trabajan en escuela pública (U de Mann-Whitney =1481,500; p = ,017).

Tabla 4*Comparación de grupos según el tipo de institución educativa*

ESCALA DE ADAPTACIONES DE LA ENSEÑANZA					
VARIABLE DE AGRUPACIÓN ESC PÚBLICA/ PRIVADA	RANGO PROMEDIO PÚBLICA	RANGO PROMEDIO PRIVADA	U DE MANN-WHITTNEY	Z	SIG.
ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN	54,30	66,10	1920,000	-.268	,789
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	58,75	74,87	1481,500	-2,391	,017

ESTRATEGIAS DE AGRUPACIÓN	67,11	61,57	1808,500	-.809	,419
ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN DE LAS ACT	69,32	58,18	1634,000	-1,656	,098

Nota: Se utilizó la prueba de U de Mann-Whitney

5.4.2 Diferencia de grupos según ubicación de la escuela

Al realizar la comparación entre grupos con respecto a la ubicación de la escuela, se encontraron diferencias significativas en la dimensión Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los aprendizajes, siendo el rango promedio más alto el de docentes que trabajan en escuelas ubicadas en zona céntrica (U de Mann-Whitney =1563,000; p = ,024).

Tabla 5

Comparación de grupos según la ubicación geográfica

ESCALA DE ADAPTACIONES DE LA ENSEÑANZA

VARIABLE DE AGRUPACIÓN UBICACIÓN	RANGO PROMEDIO ZONA CENTRICA	RANGO PROMEDIO ZONA PERIFERICA	U DE MANN-WHITTNEY	Z	SIG.
ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN	67,06	62,23	1882,500	-,731	,465
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	71,38	56,42	1563,000	-2,253	,024
ESTRATEGIAS DE AGRUPACIÓN	64,15	66,15	1972,000	-,302	,763
ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN DE LAS ACT	64,38	65,84	1989,000	-,220	,826

Nota: Se utilizó la prueba de U de Mann-Whitney

5.4.3 Diferencias De Grupos Según Hijos.

Respecto a la variable de agrupación hijos, se observó una diferencia significativa en la dimensión Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los aprendizajes, siendo el rango más elevado el de docentes con hijos (U de Mann-Whittney =1108,000; p = ,003).

Tabla 6

Comparación de grupos según si tiene hijos

ESCALA DE ADAPTACIONES DE LA ENSEÑANZA					
VARIABLE DE AGRUPACIÓN ¿TIENE HIJOS?	RANGO PROMEDIO SI	RANGO PROMEDIO NO	U DE MANN-WHITTNEY	Z	SIG.
ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN	68,27	56,56	1370,000	-1,607	,108
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	71,09	49,28	1108,000	-2,978	,003
ESTRATEGIAS DE AGRUPACIÓN	67,28	59,10	1461,500	-1,122	,262
ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN DE LAS ACT	67,09	59,61	1480,000	-1,023	,306

Nota: Se utilizó la prueba de U de Mann-Whitney

5.4.4 Diferencias de grupos en el nivel de formación

Al realizar la comparación entre grupos con respecto al nivel más alto de formación alcanzado se encontraron diferencias significativas en la dimensión Formación y Recursos, siendo el rango promedio más elevado el de docentes con nivel universitario completa ($\chi^2=13,546$, $gl=2$, $p = ,001$). En la dimensión Apoyos Personales también se observó una diferencia significativa en los docentes con formación universitaria completa ($\chi^2=13,546$, $gl=2$, $p = ,001$).

Tabla 7

Comparación de grupos según nivel de formación

CUESTIONARIO DE PERCEPCIONES DEL PROFESORADO ACERCA DE LA INCLUSION

VARIABLE DE AGRUPACIÓN	NIVEL DE FORMACION	RANGO PROMEDIO	H DE KRUSKALL	GL	SIG.
BASES DE INCLUSIÓN	TERCIARIO COMPLETO	61,42	5,219	2	,074
	UNIVERSITARIO INCOMPLETO	60,81			
	UNIVERSITARIO COMPLETO	80,28			
FORMACIÓN Y RECURSOS	TERCIARIO COMPLETO	62,95	13,546	2	,001
	UNIVERSITARIO INCOMPLETO	43,56			
	UNIVERSITARIO COMPLETO	85,92			
APOYOS PERSONALES	TERCIARIO COMPLETO	65,73	13,546	2	,001
	UNIVERSITARIO INCOMPLETO	35,88			
	UNIVERSITARIO COMPLETO	81,06			

Nota: Se utilizó la prueba de H de Kruskall Wallis

Tabla 8

Comparación de grupos según nivel de formación

Comparación de Percepción Total según máximo nivel de formación

		Máximo nivel de formación	
Percepción total	Sig. Asintótica	,000	
		Media	DE
Percepción Total	Terciario Completo	42.6023	6.92246
	Universitario Incompleto	39.3125	6.75000
	Universitario Completo	47.6000	4.44410

Nota: Se utilizó la prueba Anova de un Factor.

5.4.5 Diferencias de grupo según el cargo que ocupa

Con respecto al cargo que ocupan se halló una diferencia significativa en lo que respecta a la dimensión Formación y Recursos, siendo el rango promedio más elevado en el

cargo de directivo ($\chi^2=26,680$, $gl=4$, $p = ,000$). Respecto a la dimensión Apoyos Personales también se encontró una diferencia significativa siendo el rango promedio más elevado en los profesionales que se desempeñan el cargo de equipo de orientación escolar ($\chi^2=20,255$, $gl=4$, $p = ,000$).

Tabla 9

Comparación de grupos según cargo que ocupa

CUESTIONARIO DE PERCEPCIONES DEL PROFESORADO ACERCA DE LA INCLUSION					
VARIABLE DE AGRUPACIÓN	CARGO QUE OCUPA	RANGO PROMEDIO	H DE KRUSKALL WALLIS	GL	SIG.
BASES DE INCLUSIÓN	MG	64,59	7,355	4	,118
	MAI	54,66			
	EOE	79,97			
	VICE DIRECTIVO	84,00			
	DIRECTIVO	83,93			
FORMACIÓN Y RECURSOS	MG	50,56	26,680	4	,000
	MAI	76,04			
	EOE	89,13			
	VICE DIRECTIVO	59,00			
	DIRECTIVO	99,93			
APOYOS PERSONALES	MG	53,46	20,255	4	,000
	MAI	70,39			
	EOE	95,09			
	VICE DIRECTIVO	91,00			
	DIRECTIVO	81,00			

Nota: Se utilizó la prueba de H de Kruskall Wallis

Tabla 10

Comparación de grupos según cargo que ocupa

<i>Comparación de Percepción Total según cargo que ocupa</i>		
		Cargo que ocupa
Percepción total	Sig. Asintótica	,000
	Media	DE

	MG	41.4143	6.41667
	MAI	42.9143	7.24922
Percepción Total	EOE	48.4375	5.04604
	Vice Directivo	46.0000	.
	Directivo	49.4286	4.64963

Nota: Se utilizó la prueba Anova de un Factor.

5.4.6 Diferencias de grupos según el tipo de establecimiento educativo

Al realizar la comparación entre grupos con respecto al tipo de establecimiento educativo se encontraron diferencias significativas en la dimensión Formación y Recursos, siendo el rango promedio más elevado el de docentes que trabajan en escuela de educación especial ($\chi^2=28,230$, $gl=2$, $p = ,000$). En la dimensión Apoyos Personales también se observó una diferencia significativa siendo el rango promedio más elevado el de los docentes que trabajan en escuela de educación especial ($\chi^2=9,990$, $gl=2$, $p = ,001$).

Tabla 11

Comparación de grupos según tipo de escuela

CUESTIONARIO DE PERCEPCIONES DEL PROFESORADO ACERCA DE LA INCLUSION					
VARIABLE DE AGRUPACIÓN	USTED TRABAJA EN	RANGO PROMEDIO	H DE KRUSKALL WALLIS	GL	SIG.
BASES DE INCLUSIÓN	ESCUELA NIVEL PRIMARIO	71,45	4,048	2	,132
	ESCUELA ED. ESPECIAL	58,13			
	AMBAS	58,63			

FORMACIÓN Y RECURSOS	ESCUELA NIVEL PRIMARIO	48,08	28,230	2	,000
	ESCUELA ED. ESPECIAL	83,69			
	AMBAS	79,67			
APOYOS PERSONALES	ESCUELA NIVEL PRIMARIO	55,16	9,990	2	,007
	ESCUELA ED. ESPECIAL	76,68			
	AMBAS	70,93			

Nota: Se utilizó la prueba de H de Kruskal Wallis

5.4.7 Diferencias de grupo según el vínculo entre escuelas

Con respecto al vínculo entre escuelas se halló una diferencia significativa en lo que respecta a la dimensión Apoyos Personales, siendo el rango promedio más elevado el de los docentes que calificaron el vínculo entre escuelas como enriquecedor ($\chi^2=9,287$, $gl=3$, $p = ,026$).

Tabla 12

Comparación de grupos según si tiene hijos

CUESTIONARIO DE PERCEPCIONES DEL PROFESORADO ACERCA DE LA INCLUSION					
VARIABLE DE AGRUPACIÓN	VINCULO ENTRE ESCUELAS	RANGO PROMEDIO	H DE KRUSKALL WALLIS	GL	SIG.
BASES DE INCLUSIÓN	ESCASO	57,72	1,395	3	,707
	NULO	72,75			
	ADECUADO	66,37			
	ENRIQUECEDOR	68,14			
FORMACIÓN Y RECURSOS	ESCASO	64,54	,267	3	,966
	NULO	56,00			
	ADECUADO	64,51			

	ENRIQUECEDOR	67,70			
	ESCASO	51,91			
	NULO	22,00			
APOYOS PERSONALES	ADECUADO	66,65	9,287	3	,026
	ENRIQUECEDOR	77,62			

Nota: Se utilizó la prueba de H de Kruskall Wallis

5.4.8 Diferencias de grupos según el tipo de establecimiento educativo

A la hora de establecer la comparación entre grupos con respecto al tipo de establecimiento educativo se encontraron diferencias significativas en la dimensión Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula, siendo el rango promedio más elevado el de docentes que trabajan en ambas escuelas ($x^2=9,348$, $gl=2$, $p = ,009$). Por otra parte en la dimensión Estrategias de adaptación de las actividades también se observó una diferencia significativa siendo el rango promedio más elevado el de los docentes que trabajan en escuela de educación especial ($x^2=8,602$, $gl=2$, $p = ,0014$)

Tabla 13

Comparación de grupos según tipo de escuela

ESCALA DE ADAPTACIONES DE LA ENSEÑANZA

VARIABLE DE AGRUPACIÓN	USTED TRABAJA EN	RANGO PROMEDIO	H DE KRUSKALL WALLIS	GL	SIG.
ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN	ESCUELA NIVEL PRIMARIO	70,80	9,348	2	,009
	ESCUELA DE ED. ESPECIAL	52,49			
	AMBAS	79,50			
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ESCUELA NIVEL PRIMARIO	68,48	1,658	2	,436
	ESCUELA DE ED. ESPECIAL	59,53			
	AMBAS	67,17			

ESTRATEGIAS DE AGRUPACIÓN	ESCUELA NIVEL PRIMARIO	67,80	1,315	2	,518
	ESCUELA DE ED. ESPECIAL	60,13			
	AMBAS	68,27			
ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN DE LAS ACT	ESCUELA NIVEL PRIMARIO	55,61	8,602	2	,014
	ESCUELA DE ED. ESPECIAL	74,94			
	AMBAS	74,50			

Nota: Se utilizó la prueba de H de Kruskal Wallis

5.5 Análisis De Relación

5.5.1 Correlación entre Percepción acerca de la Inclusión y Adaptaciones de la Enseñanza

Al indagar la asociación entre Percepción acerca de la Inclusión y Adaptaciones de la Enseñanza y sus dimensiones, se halló una relación estadísticamente significativa en la dimensión Bases de inclusión, con Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del aula ($Rho = .422$; $p = .000$), con Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes ($Rho = .365$; $p = .000$), con Estrategias de Agrupamiento ($Rho = .239$; $p = .006$) y con Estrategias de Adaptación de las actividades ($Rho = .192$; $p = .029$).

Formación y recursos, se relaciona de manera positiva con Estrategias de agrupamiento ($Rho = .228$; $p = .009$) y Estrategias de Adaptación de las actividades ($Rho = .354$; $p = .000$). Mientras que apoyos personales se relaciona de manera directa con Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los aprendizajes ($Rho = .190$; $p = .031$) y Estrategias de adaptación ($Rho = .268$; $p = .002$).

Esto indica que a mayores niveles de Estrategias, mayores niveles de Percepción.

Tabla 14

Correlación entre Percepción acerca de la Inclusión y Adaptaciones de la Enseñanza

		Estrategias de Organización	Estrategias de Enseñanza	Estrategias de Agrupación	Estrategias de Adaptación actividades	Estrategias Total
Bases de inclusión	Coeficiente de correlación	.422**	.365**	.239**	.192*	.385**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.006	.029	.000
Formación y recursos	Coeficiente de correlación	.085	.153	.228**	.354**	.262**
	Sig. (bilateral)	.336	.084	.009	.000	.003
Apoyos personales	Coeficiente de correlación	.048	.190*	.158	.268**	.217*
	Sig. (bilateral)	.592	.031	.074	.002	.013

5.5.2 Correlación entre Percepción acerca de la Inclusión y Adaptaciones de la Enseñanza y la valoración respecto a la educación inclusiva

A la hora de relacionar la valoración según la experiencia respecto a la educación inclusiva, nos encontramos con una relación estadística significativa con Apoyos personales y Estrategias de enseñanza, es decir que a mayor valoración de la experiencia, mayores son los niveles de estas dimensiones.

Tabla 15

Correlación entre valoración de la experiencia y las variables

		Valore su experiencia respecto a la Educacion Inclusiva del 1 al 10	
Rho de Spearman	Bases de inclusión	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	.118 .182
	Formación y recursos	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	.027 .760
	Apoyos personales	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	.282** .001
	Estrategias de organización	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	.073 .408
	Estrategias de enseñanza	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	.195* .027
	Estrategias de agrupación	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	.053 .550
	Estrategias de adaptación	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	-.002 .985
	Estrategias total	Coeficiente de correlación Sig. (bilateral)	.102 .248

Nota: Se utilizó la prueba de Rho de Spearman

Capítulo 6: Conclusiones

6.1 Discusión, Propuestas y Conclusión

6.1.1 Análisis de los resultados

Al analizar los resultados de la presente investigación, en el cual se trabajó con el instrumento de Percepciones del profesorado hacia la inclusión y la Escala de Adaptación a la enseñanza, cabe destacar que la dimensión Bases de Inclusión, fue la que más alto puntuó en el total de la muestra, con lo cual se considera que los docentes que participaron son partidarios de la educación inclusiva y que ésta favorece el desarrollo de actitudes tolerantes y respetuosas entre los alumnos.

Además, respecto a la Escala de Adaptación a la enseñanza, las dimensiones con mayores puntuaciones fueron Estrategias de organización y Manejo efectivo del aula y Estrategias de enseñanza y Evaluación de los aprendizajes, lo que implicaría que los docentes generalmente establecen normas y rutinas, dedican tiempo a volver a enseñar ciertos conceptos, utilizan estrategias para captar la atención y motivación de los estudiantes.

Se llevó a cabo un análisis comparativo según aspectos sociodemográficos. Para comenzar a desglosar este análisis, lo primero a destacar son las diferencias halladas de acuerdo al tipo de institución, siendo las opciones pública o privada. En cuanto al instrumento Percepciones del profesorado frente a la inclusión, quienes trabajan en escuela pública puntuaron significativamente más alto en la dimensión Bases de Inclusión, así como también en Formación y Recursos, que quienes trabajan en institución privada, lo cual implicaría que sus percepciones y actitudes son positivas frente a los principios que sostienen la inclusión. En este sentido, la escuela como institución social debe velar por los derechos de estos niños y niñas que se encuentran en una compleja problemática de vulnerabilidad psicosocial. Por ello, a partir de la investigación realizada por Folco (2013) podríamos pensar que los

docentes que trabajan en escuelas públicas, son quienes alojan en sus instituciones el mayor porcentaje de niños en situación de vulnerabilidad psicosocial. Lo que implicaría que lo mismos contarían con las competencias necesarias para poder enfrentar las problemáticas que acontecen en los dichos establecimientos. Lo cual coincidiría con la puntuación arrojada con respecto a la dimensiones Formación y Recursos y Estrategias de enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes, siendo también más elevada en quienes trabajan en una institución pública. Estos resultados también se encuentran sustentados en la investigación realizada por Castro, Álvarez, Baz (2016).

Al realizar la comparación entre grupos con respecto al máximo nivel de formación alcanzado, se encontraron similitudes en los resultados obtenidos por Castro, Álvarez, Baz (2016), que dan cuenta de que los docentes que poseen una licenciatura, tienen actitudes más favorables hacia la educación inclusiva y conocen mejor las bases de la inclusión que los docentes que tienen una formación de tres años (una diplomatura). A raíz de lo dicho, y en función de los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede decir que se hallaron diferencias significativas en la dimensión Formación y Recursos, entendiendo que aquellos docentes que poseen una formación universitaria completa, contarían con una mayor preparación para abordar a los estudiantes con proyecto de inclusión. En cuanto a la dimensión Apoyos Personales también indicaría que los profesionales con una formación universitaria completa percibirían de manera positiva los apoyos que ofrecen otros profesionales implicados en el proyecto de inclusión de un estudiante. Por tal razón, se podría inferir, que quienes tienen una formación universitaria cuentan con mayores recursos académicos y herramientas psicológicas que permiten valorar la importancia de la construcción de vínculos saludables, en el desarrollo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto también permitiría pensar en incorporar recursos o fortalecer ciertos aspectos en la formación terciaria que permitan abordar la complejidad del fenómeno.

Con respecto al cargo que ocupan los docentes se hallaron diferencias significativas en lo que respecta a la dimensión Formación y Recursos, siendo que el directivo es quien contaría con mayor Percepción frente al conocimiento y herramientas necesarias para atender a un niño con inclusión. En la dimensión Apoyos personales también se encontró una diferencia significativa con respecto al Equipo de Orientación Escolar que serían quienes mayor percepción tendrían de los aportes de otros profesionales frente a la temática de inclusión educativa. Esto podría estar vinculado al tipo de formación académica, a la capacitación de equipos directivos y a la responsabilidad del rol que desempeña tanto el equipo directivos como el equipo de orientación escolar en la corresponsabilidad de trabajo, desde una mirada integral e interdisciplinaria.

En relación al tipo de establecimiento educativo, se observaron diferencias significativas en relación a las dimensiones Formación y Recursos, Apoyos Personales y Estrategias de Adaptación de las actividades. Siendo que los docentes que trabajan en escuelas de educación especial contarían con una mayor percepción de la enseñanza, estrategias, y apoyos necesarios para acompañar un proyecto de inclusión. A su vez se observa que quienes se desempeñan en ambas instituciones (escuela de nivel primario y de ed. especial) tendrían un desempeño más efectivo de estrategias de la organización y manejo del aula. Esto podría estar vinculado con el marco normativo que regula la formación del docente de educación especial y con su propia práctica.

Continuando con el vínculo entre escuelas se encontró una diferencia significativa en aquellos docentes que calificaron el vínculo como enriquecedor, lo que indicaría que los mismos contarían con una percepción elevada respecto a los apoyos personales necesarios ante la inclusión educativa. Podríamos pensar que cuanto mejor es el vínculo entre las escuelas, mejor será el desempeño o el apoyo percibido entre docentes. Este resultado nos permite pensar en posibles estrategias de capacitaciones para trabajar en equipo.

Por otro lado al comparar la Escala de Adaptaciones de la Enseñanza en cuanto al personal docente según la ubicación de la escuela, se hallaron diferencias estadísticamente significativas, evidenciándose que los profesionales que trabajan en escuelas ubicadas en zonas céntricas contarían con un mejor manejo de las Estrategias de Enseñanza y evaluación de los aprendizajes. Esto podría estar vinculado a la ubicación de la institución educativa, dado que en las zonas periféricas existen otras prioridades por atender. Y por consiguiente, en las zonas céntricas, las estrategias de enseñanza se pueden abordar de otro modo en lo que respecta a la inclusión sin tener en cuenta otras necesidades que si aparecen en zonas periféricas.

Frente a una posible hipótesis de los años de antigüedad de los docentes, que podría influir en la percepción y actitud, la misma se descarta a partir de los resultados arrojados en la presente investigación, teniendo en cuenta además lo mencionado en la investigación realizada por Chiner (2011), quien sostiene que ni el género ni los años de experiencia son predictores de las actitudes del profesorado hacia la inclusión.

Para concluir con el análisis comparativo, los docentes que tienen hijos tendrían una mayor puntuación en las Estrategias de Enseñanza y evaluación de los aprendizajes de estudiantes en proyecto de inclusión. Esto podría deberse a que la maternidad o paternidad permite pensar en diversas estrategias ya sea por la propia crianza hacia los hijos o por haber atravesado situaciones educativas y escolares.

Relaciones entre las actitudes y las estrategias utilizadas

Al realizar un análisis de asociación, cabe destacar que existe relación entre las variables propuestas y sus dimensiones. Por un lado, se halló una relación estadísticamente significativa en la dimensión Bases de inclusión, con cada una de las dimensiones de la escala de adaptaciones a la enseñanza.

La dimensión Formación y Recursos, del Cuestionario de Percepción acerca de la Inclusión, se relaciona de manera positiva con Estrategias de agrupamiento y Estrategias de Adaptación de las actividades.

Mientras que la dimensión de Apoyos Personales se relaciona de manera directa con Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los aprendizajes y Estrategias de adaptación. Indicando que a mayores niveles de Percepción mayores son los niveles de Estrategias que pueden utilizarse en los proyectos de inclusión educativa.

En la asociación entre las actitudes de los docentes hacia la inclusión y el uso que hacen de las prácticas educativas inclusivas, los análisis indicaron la existencia de una relación significativa entre ambas variables, particularmente en algunos ítems. Así, los profesores que se mostraban favorables hacia la inclusión utilizaban con mayor frecuencia estrategias, a diferencia de aquellos que tenían una actitud desfavorable. Por lo tanto, era más probable que los profesores partidarios de la inclusión motivasen a sus alumnos y reajustasen el espacio físico del aula en función de las actividades con más frecuencia que el profesorado con una actitud desfavorable. Los resultados, por consiguiente, mostraron que la actitud de los docentes hacia la inclusión influía en su práctica. Los participantes con actitud favorable utilizaban más frecuentemente estrategias de agrupamiento y evaluación formativa que los que mostraban una actitud desfavorable hacia la inclusión. (Chiner, 2011)

6.1.2 Limitaciones del estudio y propuestas para futuras investigaciones

Una primera limitación del estudio tiene que ver con el tamaño de la muestra, el objetivo de próximos trabajos podría ser ampliarla para eliminar esta dificultad y así poder generalizar los resultados. Se ampliaría incluyendo otros niveles educativos como el nivel inicial o el nivel secundario. Como así también se podría incluir a los estudiantes con el fin de conocer su percepción respecto a las estrategias inclusivas desarrolladas por sus docentes.

Otro modo de ampliar el alcance de la investigación podría ser utilizando una metodología mixta tanto cuantitativa como cualitativa que permita incluir distintos testimonios de estudiantes, familias y profesionales, ya que es fundamental conocer la opinión y actitud de todos los implicados en el proceso educativo y evaluar si las actitudes de los profesionales hacia la inclusión de alumnos con discapacidad varían en función del tipo de discapacidad de cada uno y dificultan el derecho a una educación inclusiva.

6.1.3 Conclusión

Los cambios que sean producido y aun se están produciendo respecto a la inclusión educativa conllevan a conocer e investigar propuestas metodológicas y organizativas junto a las percepciones y actitudes de los profesionales de la educación. Invitando a pensar la escuela como un espacio de posibilidad, reconociendo la complejidad de las intervenciones psicoeducativas que habilitan la construcción de significados y experiencias de aprendizajes enmarcadas en un contexto institucional, en el que se ven implicadas creencias, y prácticas de diversos profesionales. El presente trabajo permite aportar interesantes resultados en este ámbito de la psicología educacional.

Los docentes que formaron parte de este estudio muestran una actitud positiva hacia la inclusión educativa. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otros trabajos (Chiner, 2011; Folco, 2013; Castro, P. G., Álvarez, M. I. C., & Baz, B. O., 2016) que afirman que los docentes están de acuerdo con los principios de la inclusión y los beneficios que produce para todos los alumnos.

En relación a las Estrategias educativas, se han obtenido resultados similares con los estudios realizados por Chiner (2011) y Folco (2013) quienes afirman que los docentes hacen a diario un uso moderado de estrategias y prácticas inclusivas en sus aulas. De esta manera también se confirma que se ha llegado a un punto en el que es necesario que se busquen

nuevas estrategias para educar más eficazmente a todos los estudiantes teniendo en cuenta las realidades de los mismos.

Teniendo en cuenta la dimensión de Apoyos personales, respecto al cuestionario acerca de la inclusión, cabe destacar lo importante que resulta la responsabilidad del equipo docente de la escuela, en su totalidad, para acomodarse a las necesidades de todos y cada uno de sus estudiantes y la importancia del apoyo no solo sobre los niños con necesidades educativas especiales sino sobre cada uno de los miembros de la escuela (Chiner, 2011). Nuestra responsabilidad no se limita a generar buenas condiciones para que todos puedan aprender, sino que continua en el plano de la producción de un tipo de saber atento a la complejidad, que se construye con otros y a través de otros. Permitiendo que nuestras practicas psicoeducativas sean objeto de análisis y de reflexión constante, para así pensar trayectorias educativas que contemplen la singularidad y generen condiciones de aprendizaje (Aizencang y Bendersky, 2013).

Capítulo 7: Referencias Bibliográficas

- Arnáiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- Artavia Granados, J. M. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Aizencang, N., & Bendersky, B. (2013). Escuela y prácticas inclusivas. *Buenos Aires: Manantial*.
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia*. Ediciones Granica SA.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía, 9*, 71-85.
- Baquero, R., & Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes pedagógicos, 2*, 1-16.
- Bauman, Z. (2015). *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (Vol. 880004). Editorial Gedisa.
- Bahamón Muñetón, M. J., Pinzón, V., Alexandra, M., Alarcón Alarcón, L. L., & Bohórquez Olaya, C. I. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento psicológico, 10*(1), 129-144.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. *Santiago de Chile: UNESCO/OREALC*.
- Bidegain, L. A., & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias psicológicas, 11*(2), 233-243.

Blanco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Bravo Cópola, L. I. (2013). Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de enseñanza de Cartago en Costa Rica.

Busso, G. (2001). Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. *Seminario Internacional: Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe*, 20.

Castillo, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades investigativas en educación*, 15(2), 15.

Cardona, M. C., Gómez-Canet, P. F., & González-Sánchez, M. E. (2000). Cuestionario de Percepciones del Profesor acerca de una Pedagogía Inclusiva. *Alicante: Universidad de Alicante*.

Castro, P. G., Álvarez, M. I. C., & Baz, B. O. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45.

Carrera, B., & Mazarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-4

Cancela Gordillo, R., Cea Mayo, N., Gabildo Lara, G., & Valilla Gigante, S. (2010). *Metodología de la Investigación Educativa: Investigación Ex Post Facto*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Cerón, L., Pérez Alvarado, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y

Desafíos para la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 233-246.

Chardon, C. (2000). ¿ Legitimar las prácticas del psicólogo en la escuela o construirlas críticamente. C. Chardon (Comp.) *Perspectivas e interrogantes en Psicología educacional*, 155-170.

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Universidad de Alicante.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill / Interamericana de España, SAU.

Dávila, P., & Naya, L. M. (2013). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Ediciones Granica.

Díaz Haydar, O. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona próxima*, Revista del Instituto en Educación Universidad del Norte (numero 12), pp.12-39.

Dirección General De Cultura Y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Educación Primaria. (2018) *Diseño Curricular para educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*. La Plata

Duschatzky, Silvia. (2013). *Escuelas en escena; una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos aires. Paidós.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

Echeita, G., Verdugo, M. A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F., & Calvo, M. I. (2013). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa.

Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, número extraordinario, 174-193.

Folco, M. (2013). Estrategias docentes en la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. *Revista internacional de educación para la justicia social*. Volumen 2, (numero 2), pp. 255-270.

Garcés, R. M. Z., & Zambrano, M. D. O. (2018). Actitudes de los docentes hacia la inclusión escolar de niños con autismo. *Killkana sociales: Revista de Investigación Científica*, 2(4), 39-48.

García, E. G. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 429-440). Universidad Pública de Navarra.

García, B. E., Álvarez, G. M. M. L., & Oropeza, I. F. D. (2016). 19 ESCALAS.

González, A. O. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Boletín Redipe*, 8(3), 66-95.

Gómez-López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa.

Grimaldi, V., Cobeñas, P., & Melchior, M. (2015). Construyendo una educación inclusiva. In *III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina 2 al 4 de septiembre de 2015 Ensenada, Argentina. Formación y trabajo docente: aportes a*

la democratización educativa. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.

Mateos Blanco, T. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones pedagógicas*, 19, 285-300.

Melero, M. L. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, (21).

Moreno, J., Rodríguez, I. R., Saldaña, D., & Aguilera, A. (2014). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines.

Ley N° 26.206. Boletín Oficial de la República de Argentina, Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006.

Leiva Olivencia, J. J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades investigativas en educación*, 13(3), 605-630.

Lionetti, L. (2005). La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX (pp. 1225-1255). RMIE.

Oraisón, M. M. (2006). Desafíos y oportunidades de la escuela argentina frente a la formación ciudadana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-14.

Padin, G. (2013). La Educación especial en Argentina: desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 47-61.

Pegalajar Palomino, M. D. C., & Colmenero Ruiz, M. D. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.

Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza editorial.

Quijano, R. B. (2008). Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones1. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 14-35.

Resolución 1664/07. “Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires”, que como Anexo IF-2017.

Rodríguez, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Rev. Cienc. Bogotá (Colombia)* 4 (especial), pp. 158-160

Sánchez, P. A. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, (21).

Saldaña Sage, D., Aguilera Jiménez, A., Moreno Pérez, F. J., & Rodríguez Ortiz, I. D. L. R. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 1-12.

Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar:¿ un cambio de paradigma. *Boletín de Antropología y Educación*, 1(1), 11-14.

Skliar, C. (2011). Educar a cualquiera ya cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación. *OREALC/UNESCO (Comp.) Educación Especial e Inclusión. Educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*.

Tomé, J. M. (2018) Educación Inclusiva: Teorías y prácticas de enseñanza en las escuelas primarias. Lugar Editorial.

Toward, A. (2014). Actitudes hacia las personas con discapacidad en una muestra de estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. *Revista de Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 3(1), 37-60.

Unesco (1994): Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales, París: Unesco.

Valdez, D. (2017) Educación inclusiva. En J. Seda. La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina. Buenos Aires: Eudeba.

Verdugo, M. A. et al. (1994): Actitudes hacia las personas con minusvalía. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto Nacional de Servicios Sociales.

Vieytes, R. (2004). Metodología de la investigación en organizaciones: Epistemología y técnicas. *De las Ciencias*.

Verdugo, M. A. (2006). Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Salamanca: Amarú

Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *Estudios sobre educación*, 2, 129-143.

Capítulo 8: Anexos

8.1 Instrumentos De Recolección De Datos

8.1.1 Cuestionario Actitudes y Prácticas de docentes / actores institucionales relativas a la inclusión

Este cuestionario trata de conocer los pensamientos y opiniones que tienen los docentes o actores institucionales acerca de la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en escuelas primarias, así como las estrategias que implementa para responder a dichas necesidades. Su colaboración es importante para conocer cómo se está desarrollando la inclusión en dichas escuelas.

Como estudiante de la Universidad Abierta Interamericana solicito su apoyo para la realización de mi tesis de grado con la finalidad de obtener el título de Licenciatura en Psicología. La información brindada por usted es anónima y sus datos no serán difundidos. Los resultados de la misma serán utilizados solo para fines académico científicos

Por eso le pedimos que responda a las preguntas que aparecen a continuación con la mayor sinceridad posible. Recuerde que no hay respuestas incorrectas ni correctas. Muchas gracias por su colaboración.

8.2 Cuestionario Sociodemográfico

1. Edad:
2. Género
<input type="checkbox"/> 1. Mujer
<input type="checkbox"/> 2. Hombre
<input type="checkbox"/> 3. Otro

<p>3. Estado civil</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Soltero/a <input type="checkbox"/> 2. En pareja <input type="checkbox"/> 3. Convive <input type="checkbox"/> 4. Casado/a <input type="checkbox"/> 5. Separado/a <input type="checkbox"/> 6. Divorciado/a <input type="checkbox"/> 7. Viudo/a
<p>4. ¿Tiene hijos?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1.SI <input type="checkbox"/> 2.NO
<p>5. Nivel más alto de formación alcanzado</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1.Terciario incompleto <input type="checkbox"/> 2.Terciario Completo <input type="checkbox"/> 3.Universitario Incompleto <input type="checkbox"/> 4.Universitario Completo
<p>6. Realiza capacitaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1.NO <input type="checkbox"/> 2. SI,
<p>7. Cargo que ocupa</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1.MG (maestra de grado) <input type="checkbox"/> 2.MAI (maestra de apoyo a la inclusión) <input type="checkbox"/> 3.E.O.E (equipo de orientación escolar) <input type="checkbox"/> 4.Directivo <input type="checkbox"/> 5.Vice directivo
<p>8. Años de Antigüedad.....</p>
<p>9. En cuantos cargos se desempeña</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1. Un cargo <input type="checkbox"/> 2. Dos cargos

<input type="checkbox"/> 3. Tres Cargos
10. Trabaja en <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1.Una Escuela <input type="checkbox"/> 2.Dos o más Escuelas
11. Usted trabaja en <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1.Escuela de Nivel Primario <input type="checkbox"/> 2.Escuela de Educación Especial <input type="checkbox"/> 3. Ambos
12. Tipo de Institución Educativa <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1.Pública <input type="checkbox"/> 2.Privada
13. Ubicación de la/s escuela en la que trabaja <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Almirante Brown <input type="checkbox"/> Esteban Echeverría <input type="checkbox"/> Lanús <input type="checkbox"/> Lomas de Zamora <input type="checkbox"/> Otros
14. Usted trabaja en <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1.Zona céntrica <input type="checkbox"/> 2.Zona periférica
15. Cómo es el clima laboral en general <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 1.Malo <input type="checkbox"/> 2.Regular <input type="checkbox"/> 3.Bueno <input type="checkbox"/> 4.Muy bueno
16. Valore el vinculo con la Escuela de Nivel Primario/ Escuela Especial

- 1.Escaso
- 2.Nulo
- 3.Adecuado
- 4.Enriquecedor

17. Valore su experiencia respecto a la Inclusión Educativa del 1 al 10, siendo el numero 1 una experiencia muy mala y el numero 10 una excelente experiencia.

Parte II. Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión

Le presentamos una serie de afirmaciones respecto al tratamiento educativo de la diversidad y la inclusión de los niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula de escuelas de nivel primario. Por favor, tome unos momentos para responder a las preguntas que se le formulan indicando el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación. Marque con X el número que corresponda.

NA: Nada de acuerdo	PA: Poco de Acuerdo	I: indeciso	BA: Bastante de acuerdo	MA: muy de acuerdo
1	2	3	4	5

Bases de la Inclusión	NA	PA	I	BA	MA
1. Separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto.	1	2	3	4	5
2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.	1	2	3	4	5
3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado	1	2	3	4	5

4. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria.	1	2	3	4	5
5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.	1	2	3	4	5
6. Soy partidario de la educación inclusiva.	1	2	3	4	5
7. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-tutor.	1	2	3	4	5
Formación y Recursos					
8. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.	1	2	3	4	5
9. Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE.	1	2	3	4	5
10. Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades.	1	2	3	4	5
Apoyos Personales					
11. Tengo la ayuda suficiente del/la profesor/a de Educación Especial.	1	2	3	4	5
12. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico(EOE).	1	2	3	4	5

Parte III. Escala de Adaptaciones de la Enseñanza

Ahora nos gustaría conocer las estrategias que habitualmente utiliza en clase 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.

N	AV	FR	CS	S
Nunca	A veces	Frecuentemente	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

	N	AV	FR	CS	S
Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula					
1. Establezco normas, reglas y rutinas.	1	2	3	4	5
2. Enseño al grupo-clase como un todo.	1	2	3	4	5
3. A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con NEE.	1	2	3	4	5
4. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimiento.	1	2	3	4	5
Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes					
5. Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar / aprender.	1	2	3	4	5
6. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones.	1	2	3	4	5
7. Les motivo.	1	2	3	4	5
8. Les enseño estrategias de memorización.	1	2	3	4	5
9. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos.	1	2	3	4	5
10. Llevo un registro y control de su progreso.	1	2	3	4	5

11. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes.	1	2	3	4	5
12. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado.	1	2	3	4	5
Estrategias de Agrupamiento					
13. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos	1	2	3	4	5
14. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades.	1	2	3	4	5
15. Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas.	1	2	3	4	5
16. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas	1	2	3	4	5
17. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar.	1	2	3	4	5
Estrategias de Adaptación de las Actividades					
18. Descompongo las actividades en secuencias más simples.	1	2	3	4	5
19. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia.	1	2	3	4	5
20. Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea.	1	2	3	4	5
21. Diseño y preparo materiales alternativos.	1	2	3	4	5

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN