Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

# 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

Esther Chiner Sanz

Tesis Doctorales

www.eltallerdigital.com

UNIVERSIDAD de ALICANTE

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante
Dpto. Psicología de la Salud

# 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

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tesis doctoral presentada por:
Esther Chiner Sanz
Dirigida por:
Dra. María Cristina Cardona Moltó

**Alicante, 2011**

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

**Departamento:** Psicología de la Salud

**Programa de doctorado:** Atención a la Diversidad en Ámbitos Educativos

**Dirigida por:** Dra. María Cristina Cardona Moltó, Universidad de Alicante

**Patrocinadores:** Conselleria de Educación y Ciencia, Generalitat Valenciana (Ref. GV99-56-1-7).
Ministerio de Educación. Ayudas para la movilidad de estudiantes de doctorado para la obtención de mención europea en el título de doctor (2009-2010).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

# Índice

**Agradecimientos** ..... **xi**

**Dedicatoria** ..... **xiii**

**Capítulo 1. Introducción: marco conceptual y delimitación del problema de investigación** ..... **15**

1. Introducción ..... 15
2. Antecedentes ..... 16
   2.1. Sobre el origen de la educación especial ..... 19
   2.2. El movimiento por la integración escolar ..... 21
   2.3. De la integración a la inclusión ..... 24
3. Planteamiento del problema y su importancia ..... 28
4. Preguntas de investigación ..... 35
5. Aproximación metodológica ..... 36
6. Definición de términos ..... 38

**Capítulo 2. Revisión de la literatura teórica: educación inclusiva, principios ideológicos y estrategias educativas** ..... **43**

1. Introducción ..... 43
2. La inclusión como estrategia para el logro de la igualdad y la justicia social ..... 44
   2.1. Contexto en el que surge la inclusión ..... 45
   2.2. Concepto de inclusión ..... 47
   2.3. Enfoques teóricos acerca de la inclusión ..... 49
3. La inclusión, una cuestión de derechos humanos ..... 52
   3.1. Declaraciones e iniciativas mundiales sobre inclusión ..... 54
   3.2. Repercusión de las declaraciones de principios en la legislación ..... 60
      3.2.1. La educación inclusiva en los países desarrollados ..... 60
         3.2.1.1. La inclusión en Europa ..... 61
         3.2.1.2. La inclusión en los Estados Unidos y Canadá ..... 71
         3.2.1.3. La inclusión en Australia ..... 74
      3.2.2. La educación inclusiva en España ..... 75
4. Naturaleza y características de las escuelas inclusivas ..... 84
   4.1. Condiciones que favorecen la inclusión ..... 86
   4.2. Obstáculos para el desarrollo de la inclusión ..... 90
5. Estrategias y prácticas educativas inclusivas ..... 95
6. Conclusiones ..... 106

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

**Capítulo 3. Revisión de la literatura empírica: la investigación sobre actitudes del profesorado hacia la inclusión y sus prácticas ..... 109**

1. Introducción ..... 109
2. Áreas y enfoques de investigación en educación inclusiva ..... 112
3. El profesorado ante la inclusión ..... 118
   3.1. Actitudes del profesorado hacia la inclusión ..... 119
      3.1.1. Investigación llevada a cabo en el contexto internacional ..... 119
      3.1.2. Investigación española ..... 123
   3.2. Factores que afectan a las actitudes del profesorado ..... 127
      3.2.1. Variables relacionadas con el alumnado ..... 127
      3.2.2. Variables relacionadas con el profesorado ..... 130
      3.2.3. Variables relacionadas con el contexto ..... 136
   3.3. Conclusiones ..... 139
4. Las prácticas del profesor en el aula ..... 140
5. Resumen ..... 147

**Capítulo 4. Metodología y diseño de la investigación ..... 149**

1. Introducción ..... 149
2. Enfoque de investigación y diseño ..... 150
3. Participantes y contexto ..... 152
   3.1. Población ..... 152
   3.2. Selección y tamaño de la muestra ..... 154
      3.2.1. Procedimiento de selección de los centros ..... 154
      3.2.2. Procedimiento de selección de los profesores ..... 156
   3.3. Descripción de las características de los participantes ..... 157
4. Variables e instrumentos ..... 160
   4.1. Definición y composición de las variables ..... 161
      4.1.1. Percepciones y actitudes hacia la inclusión ..... 161
      4.1.2. Prácticas educativas inclusivas ..... 163
   4.2. Instrumentos ..... 165
   4.2.1. Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión ..... 168
      4.2.1.1. Descripción y puntuación del instrumento ..... 168
      4.2.1.2. Propiedades psicométricas del instrumento ..... 169
      4.2.1.3. Versión final del instrumento ..... 170
   4.3. Escala de Adaptaciones de la Enseñanza ..... 171
      4.3.1.1. Descripción y puntuación del instrumento ..... 172

4.3.1.2. Propiedades psicométricas del instrumento ..... 173
4.3.1.3. Versión final del instrumento ..... 174
5. Procedimiento ..... 175
6. Análisis de datos ..... 177
7. Resumen ..... 179

**Capítulo 5. Resultados ..... 181**
1. Introducción ..... 181
2. Análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos con la muestra del estudio ..... 182
2.1. Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión ..... 182
2.1.1. Análisis de la validez ..... 183
2.1.2. Análisis de la fiabilidad ..... 189
2.2. Escala de Adaptaciones de la Enseñanza ..... 190
2.2.1. Análisis de la validez ..... 190
2.2.2. Análisis de la fiabilidad ..... 196
3. Pregunta de investigación 1: percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión ..... 196
3.1. Diferencias de actitud en función de la formación, los recursos y los apoyos disponibles ..... 200
3.2. Diferencias de actitud en función de la etapa educativa, experiencia docente y género ..... 201
4. Pregunta de investigación 2: estrategias y prácticas educativas inclusivas ..... 208
4.1. Implementación ..... 209
4.2. Diferencias de aplicación en función de la etapa educativa, la experiencia docente, el género, la formación y la disponibilidad de recursos y apoyos ..... 213
5. Pregunta de investigación 3: relación entre actitudes hacia la inclusión y prácticas del profesorado ..... 230
6. Resumen ..... 233

**Capítulo 6. Discusión, conclusiones e implicaciones ..... 235**
1. Introducción ..... 235
2. Sobre las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión ..... 236
2.1. Diferencias de actitud en función de la formación, los recursos materiales y los apoyos personales disponibles ..... 237

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.2. Diferencias de actitud en función de la etapa educativa, la experiencia docente y el género ..... 240
3. Sobre el uso de estrategias y prácticas educativas inclusivas en el aula ..... 241
3.1. Diferencias en las prácticas del profesorado en función de la formación, los recursos y los apoyos disponibles ..... 242
3.2. Diferencias en las prácticas del profesorado en función de la etapa educativa, la experiencia docente y el género ..... 244
4. Sobre la influencia de las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión en las prácticas docentes ..... 246
5. Conclusiones e implicaciones para la práctica educativa ..... 248
6. Recomendaciones para futuras investigaciones ..... 253
7. Limitaciones y aportaciones del estudio ..... 257
8. Conclusión ..... 260

**Referencias ..... 261**

**Anexo ..... 291**

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

# Índice de tablas

Tabla 1. Leyes de integración escolar en diversos países ..... 25
Tabla 2. Definiciones de inclusión ..... 48
Tabla 3. Declaraciones e iniciativas mundiales para una educación inclusiva ..... 55
Tabla 4. Porcentaje de alumnos con NEE en emplazamientos segregados ..... 64
Tabla 5. Marco legal español relativo a la inclusión de los alumnos con NEE ..... 76
Tabla 6. Normativa reguladora de la atención a las NEE en diversas Comunidades Autónomas ..... 81
Tabla 7. Condiciones para promover la inclusión en las escuelas ..... 87
Tabla 8. Profesorado participante por circunscripción escolar, tipo de localidad y etapa educativa ..... 157
Tabla 9. Datos demográficos del profesorado respondiente ..... 158
Tabla 10. Índice de validez de contenido de los ítems del Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión ..... 185
Tabla 11. Estructura factorial del Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión ..... 188
Tabla 12. Índice de validez de contenido de los ítems de la Escala de Adaptaciones de la Enseñanza ..... 191
Tabla 13. Estructura factorial de la Escala de Adaptaciones de la Enseñanza ..... 194
Tabla 14. Percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión ..... 198
Tabla 15. Percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión en función de la formación, el tiempo, los recursos materiales y los apoyos personales ..... 201
Tabla 16. Percepciones y actitudes de los profesores hacia la inclusión en función de la etapa educativa ..... 203
Tabla 17. Percepciones y actitudes de los profesores hacia la inclusión en función de la experiencia docente ..... 206
Tabla 18. Percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión en función del género ..... 207
Tabla 19. Prácticas educativas inclusivas ..... 210
Tabla 20. Prácticas educativas inclusivas en función de la etapa educativa ..... 215
Tabla 21. Prácticas educativas inclusivas en función de la experiencia docente ..... 217
Tabla 22. Prácticas educativas inclusivas en función del género ..... 219
Tabla 23. Prácticas educativas inclusivas en función de la formación ..... 220
Tabla 24. Prácticas educativas inclusivas en función de la formación (por ítem) ..... 221
Tabla 25. Prácticas educativas inclusivas en función de los recursos disponibles ..... 223

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 26. Prácticas educativas inclusivas en función de los recursos disponibles (por ítem) ..... 224
Tabla 27. Prácticas educativas inclusivas en función del tiempo para atender al alumnado ..... 225
Tabla 28. Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula en función del tiempo para atender al alumnado ..... 226
Tabla 29. Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes en función del tiempo para atender al alumnado ..... 227
Tabla 30. Estrategias de Adaptación de las Actividades en función del tiempo para atender al alumnado ..... 228
Tabla 31. Prácticas educativas inclusivas en función del apoyo del PT ..... 229
Tabla 32. Prácticas educativas inclusivas en función del apoyo del equipo psicopedagógico ..... 229
Tabla 33. Prácticas educativas inclusivas según la actitud del profesorado hacia la inclusión ..... 231

## Índice de figuras

Figura 1. Datos demográficos de los participantes por etapa educativa ..... 159
Figura 2. Gráfico de sedimentación de los ítems del Cuestionario de Percepciones del Profesorado hacia la Inclusión ..... 187
Figura 3. Gráfico de sedimentación de los ítems de la Escala de Adaptaciones de la Enseñanza ..... 194

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

# Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría expresar mi más profundo agradecimiento a la directora de esta tesis, la Dra. Dª María Cristina Cardona Moltó, por su inestimable ayuda durante la elaboración de este trabajo. Su persistencia y determinación han sido un referente en este largo proceso y sus constantes consejos y orientaciones han permitido que finalmente esta tesis vea la luz.

Me gustaría también mostrar mi gratitud al grupo de investigación "Inclusive Practice Project" de la Universidad de Aberdeen por haberme brindado la oportunidad de compartir sus experiencias y sus conocimientos, así como contribuir a mi desarrollo personal y profesional.

Agradecer a los profesores de la provincia de Alicante su colaboración y participación en este estudio. Sin ellos no hubiera sido posible llevarlo a cabo. Espero que las aportaciones de esta investigación ayuden desde las distintas administraciones e instituciones formativas a mejorar la formación y los servicios del profesorado. La meta última de este estudio fue colaborar en esta tarea.

Quisiera agradecer a mis compañeros y amigos, los de aquí y los que están lejos, todo el apoyo que me han mostrado. Sus palabras de aliento han sido muy reconfortantes en todas las etapas y estados de ánimo por los que he ido pasando a medida que me adentraba más y más en la elaboración de esta tesis.

Por último, mi mayor gratitud, a mis padres y a mi hermano por ser el espejo en el que me miro cada día. Gracias por ayudarme a ser mejor persona. Gracias por vuestro apoyo, por vuestro cariño y, sobre todo, por haber creído siempre en mí.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

*A mi familia*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

# Capítulo 1

# Introducción: marco conceptual y delimitación del problema de investigación

## 1. Introducción

La educación inclusiva es un movimiento de ámbito mundial que ha ido cobrando importancia en los últimos años, especialmente desde que en 1994 la Declaración de Salamanca proclamara la inclusión como el medio más eficaz para educar a todos los niños y jóvenes en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales y sociales (UNESCO, 1994). Desde entonces, el objetivo de todos aquellos países que se adhirieron a las declaraciones internacionales ha sido desarrollar escuelas que respondan con éxito a las necesidades educativas de todo el alumnado. Dado que este reto depende en gran medida de los profesores, el análisis de sus percepciones, actitudes y expectativas son críticas para el desarrollo exitoso de esta política educativa.

El estudio de las percepciones y actitudes de los profesores hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) ha sido tema recurrente de investigación en países de nuestro entorno principalmente en las dos últimas décadas (Avramidis y Norwich, 2002; Scruggs y Mastropieri, 1996). No obstante,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

teniendo en cuenta que el estudio de estas percepciones y actitudes se ha realizado de una forma global, sin considerar ni prestar suficiente atención a las condiciones en que ésta se está llevando a cabo en los centros educativos, esta tesis doctoral tiene por objeto profundizar en el análisis de dichas actitudes atendiendo a aquellos condicionantes que pueden determinar en gran medida su éxito o su fracaso.

En este primer capítulo nos aproximamos a la temática objeto de estudio partiendo de un análisis de lo que ha sido la educación especial desde sus orígenes hasta nuestros días, abordando, fundamentalmente, el tratamiento que han recibido los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito educativo a lo largo de todo este tiempo. Tomando como punto de partida estos antecedentes, se procede a plantear el problema de investigación y las preguntas que nos permitieron abordarlo. Se ofrece un avance del planteamiento metodológico y, finalmente, se definen una serie de términos con el propósito de delimitar su significado.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 2. Antecedentes

La tendencia actual hacia la educación inclusiva, basada 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 ordinario, es el resultado de un cambio gradual, a veces errático, en la evolución de las actitudes hacia la educación del alumnado que fracasa en la escuela o presenta una discapacidad. 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.

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 la ocasiones, eliminados o abandonados a su suerte. Y, en el caso de ser acogidos, esta protección no obedecía a razones caritativas, sino a intereses egoístas (e.g., las casas de prostitución, los mendicantes o los comerciantes de esclavos). En Esparta, las altas exigencias físicas impuestas a los niños para formarlos como ciudadanos fuertes y brillantes impedían la supervivencia de las personas con algún tipo de discapacidad (Vicente y de Vicente, 2001). La práctica del infanticidio 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.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

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 de acogida. En España, Pedro IV de Aragón creó en Aragón, Valencia y, posteriormente en Navarra, la primera institución de carácter benéfico-caritativo para niños huérfanos (*Pare d'orfans*) que asumía la educación y tutela de estos niños. 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. Se les perseguía y se les consideraba seres demoníacos que debían ser sometidos a exorcismos y quemados

en la hoguera. 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, alcanzando pleno auge en los siglos XVIII y XIX. Ya fuera por proteger a aquellas que se consideraban 'normales' de las que no lo eran, ya por proteger a estas últimas de una sociedad que les podía acarrear daños, el resultado fue su separación y discriminación en instituciones de carácter fundamentalmente asistencial.

No obstante lo anterior, y a pesar de que la exclusión social fue la tónica dominante, tras la Edad Media las primeras experiencias de atención educativa a las personas con discapacidad, concretamente de tipo sensorial, no se hicieron esperar. Ya en el siglo XVI, el español Pedro Ponce de León ideó un método oral de lectura para sordos que más tarde difundió y consolidó Juan Pablo Bonet. En 1755, el abad L'Epée crearía en Francia la primera institución pedagógica para sordos e iniciaría el desarrollo del método del lenguaje de signos, perfeccionado posteriormente por su discípulo Sicard. Durante este periodo fueron también importantes las contribuciones a la educación de las personas ciegas. Valentín Haüy fue el creador de la primera institución educativa para ciegos y su alumno Braille se dedicó al estudio e investigación de nuevas formas de enseñanza para los alumnos invidentes, inventando el método de lecto-escritura que todavía hoy lleva su nombre. Destacables fueron también las aportaciones médico-pedagógicas de Pinel,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Esquirol, Itard y Séguin en el tratamiento y educación de las personas con retraso intelectual y enfermedad mental.

El trabajo de estos pioneros, unido a las ideas revolucionarias de pedagogos como Rousseau, Pestalozzi y Fröebel en el siglo XIX contribuyó a producir un cambio de rumbo en la atención y estudio de la infancia. Las actitudes fueron evolucionando hacia un mayor reconocimiento de la condición de educables de los niños ciegos, sordos y con deficiencias intelectuales y las instituciones fueron pasando de ser un mero lugar de exclusión y aislamiento a centros con un mayor interés médico-asistencial y educativo.

Durante esta época se crearon un gran número de centros educativos especiales con el objeto de atender mejor las necesidades únicas de los niños y jóvenes con alguna discapacidad. En países como Alemania, Inglaterra y Estados Unidos, aparecieron las primeras escuelas especiales para niños inadaptados. No obstante, no fue hasta bien entrado el siglo XX, especialmente tras el lapso de la Segunda Guerra Mundial, cuando estas experiencias se generalizaron, produciéndose una masiva tendencia a la creación de centros y aulas de educación especial. A finales del siglo XIX la institucionalización era ya un hecho y, junto a ella, el nacimiento de la educación especial.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 2.1. Sobre el origen de la educación especial

Uno de los principales factores que contribuyó al desarrollo de la educación especial y a la creación de centros y aulas especiales para el alumnado con necesidades especiales fue la generalización del acceso a la educación a finales del

siglo XIX y principios del XX. Este hecho tendría importantes implicaciones en la conformación de un sistema de educación especial paralelo al sistema educativo general y que, aún hoy, muestra secuelas insalvables.

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

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

A comienzos del siglo XX los centros específicos de educación especial eran ya una realidad en prácticamente todos los sistemas educativos desarrollados. Las clasificaciones en función del déficit se iban perfilando y los grupos y escuelas específicas iban en aumento. Si inicialmente eran los alumnos con discapacidad auditiva y visual y con retraso mental quienes ingresaban en las escuelas especiales, poco a poco entraron a formar parte de la educación especial otros grupos con otras características como autismo, dislexia, parálisis cerebral o trastornos comportamentales. Tras la Segunda Guerra Mundial el sistema educativo dual (general para quienes no mostraban dificultades en el aprendizaje y especial para el alumnado con retrasos o deficiencias) estaba totalmente consolidado y la educación

segregada para estos colectivos era más la norma que la excepción. La etapa de segregación y exclusión del alumnado con discapacidades y/o deficiencias llegaría hasta los años sesenta y setenta, e incluso los ochenta en países como España, momento en el que empiezan a oírse las primeras voces a favor de su integración en el sistema educativo ordinario.

## 2.2. El movimiento por la integración escolar

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 mejor intención (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 hicieron cuestionar la práctica de la exclusión del sistema de aquellos alumnos que no aprendían como la mayoría. Algunos de los factores que determinaron el cambio de rumbo hacia la integración fueron los siguientes (cit. en Cardona, 1996: 23-26):

a) *Crisis mundial de la educación.* La crisis de la educación especial no era más que un reflejo de la crisis mundial por la que atravesaba la educación (Coombs, 1986), caracterizada por una explosión demográfica (entre 1950 y 1960 se duplica la solicitud de plazas escolares), el aumento del coste de la enseñanza y la baja calidad de la misma. La educación especial se estaba viendo afectada por esta problemática, planteándose la posibilidad de

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

integrarla dentro del sistema educativo ordinario con el fin de reducir el gasto.

b) *Críticas ideológicas al propio sistema de la educación especial.* Investigaciones y publicaciones diversas (e.g., Dunn, 1968) estaban poniendo de manifiesto que la educación especial no había alcanzado los logros y la calidad esperada. Uno de los principales críticos fue Dunn (1968) quien puso el dedo sobre la llaga al poner de relieve que: (a) las clases especiales no habían demostrado ser superiores o más eficaces que las ordinarias; (b) el agrupamiento homogéneo basado en la capacidad no favorecía el aprendizaje del alumnado, que aprendía más en contacto con compañeros de su misma edad; (c) los procedimientos de diagnóstico derivaban en el etiquetaje del alumnado; y (d) la educación ordinaria había desarrollado mejoras y avances técnicos importantes en cuanto a organización, currículum, formación del profesorado y existencia de recursos que la capacitaban para tratar y hacer frente, mejor que antes, a las diferencias individuales y/o sociales. A estas críticas se unió la polémica sobre la validez de las etiquetas médicas y psicológicas. Se cuestionaba tanto el uso de las etiquetas por su carácter segregador y generador de expectativas negativas (Rosenthal y Jacobson, 1971), como su connotación de perdurabilidad y estabilidad a través del tiempo. Las nuevas perspectivas psicológicas de naturaleza ambientalista y conductista consideraban que los factores socio-ambientales eran también importantes a la hora de explicar el déficit.

c) *Movimientos a favor de los derechos civiles.* Estos movimientos fueron consecuencia de la proclamación por parte de las Naciones Unidas (ONU) de

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

una serie de principios en defensa de los derechos humanos y de las personas con discapacidad, como las Declaraciones Mundiales de los Derechos del Niño (ONU, 1959), de las Personas con Deficiencia Mental (ONU, 1971) y con Minusvalías (ONU, 1975), así como de la acción de los familiares de niños afectados y asociaciones que plantearon litigios a la administración, especialmente en los Estados Unidos, exigiendo el derecho básico a la educación de sus hijos y el acceso al sistema educativo ordinario. Como resultado de las presiones y de las múltiples querellas se produjo un cambio en la política educativa e, incluso, en el concepto de lo que se entendía por educación. En los Estados Unidos, por ejemplo, la Ley Pública 94-142 representó la culminación de un proceso que terminó con la incorporación a la misma de muchos de los derechos denunciados, entre ellos: (a) el derecho de los padres a disentir de la decisiones tomadas sobre la clasificación y emplazamiento de sus hijos, (b) la protección contra los procedimientos de evaluación discriminatorios en base a los tests, (c) el derecho al emplazamiento en el entorno menos restrictivo y (d) la necesidad de diseñar y evaluar un programa educativo individual que diera respuesta a las necesidades educativas de estos chicos (MacMillan, 1982).

d) *Propugnación de los principios de normalización, sectorización e integración.* Los primeros movimientos y denuncias sobre la situación de desventaja de las personas con discapacidad tuvieron lugar, no obstante, en los años sesenta en los países nórdicos. Bank-Mikkelsen fue el primero en utilizar el término *normalización* para referirse a que la vida de las personas con retraso intelectual debía ser lo más parecida posible a la del resto de los ciudadanos. El objetivo último debía ser llegar a la máxima normalización en

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

el ámbito educativo, social y laboral (Bank-Mikkelsen, 1969). Posteriormente, el sueco Nirje (1969), director de la Asociación Sueca pro Niños Deficientes, sistematizaría el principio de normalización, poniendo más énfasis en los medios y métodos para conseguir este objetivo que en los resultados. Nirje consideraba que los principios de *sectorización* e *integración* eran condiciones esenciales para el desarrollo de la normalización. Para que las personas con discapacidad llevasen una vida lo más parecida posible a la del resto de los ciudadanos era necesaria su *integración* en el medio *social* y la *descentralización* de los servicios. La integración se conseguiría si las personas con discapacidad formaran parte de la comunidad y disfrutasen de los mismos derechos y obligaciones que el resto de los miembros integrantes. Tres años más tarde, Wolfensberger (1972) divulgó el principio de normalización más allá de los países nórdicos, y lo generalizó y extendió a otros colectivos marginados.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La filosofía de la normalización y las constantes críticas a la educación especial segregada culminó, a lo largo de los años setenta y ochenta, con la consecución de una serie de logros legislativos en la mayor parte de los países desarrollados (Tabla 1). A partir de ese momento, la integración se convirtió en la filosofía educativa dominante, si bien los modelos adoptados para llevarla a la práctica, así como la organización de los servicios y de los programas variaban de un país a otro.

## 2.3. De la integración a la inclusión

Durante cierto tiempo, se pensó que la normalización se podía conseguir por medio de la integración, pero esto no fue así. En la década de los noventa, algunos

expertos, considerando que la filosofía de la integración no había resuelto el problema de la exclusión, plantearon la cuestión desde otra perspectiva: la de los derechos humanos. El problema de fondo era que la normalización partía de un planteamiento inadecuado al reconocer la discapacidad como un rasgo anormal de las personas y no como una variación natural de las diferencias humanas.

Tabla 1. *Leyes de integración escolar en diversos países*

| País | Marco legal | Descripción |
|---|---|---|
| **Reino Unido (Inglaterra y Gales)** | *Ley de Educación para los Niños con Discapacidad* (1970) | La provisión de servicios para el alumnado con discapacidad intelectual pasa a ser responsabilidad del Departamento de Educación y no del Departamento de Salud. |
| | *Ley de Educación* (1981) | Establece el marco legislativo para el concepto de necesidad educativa especial (NEE) y sustituye las categorías de discapacidad incorporadas en la Ley de Educación de 1944. |
| | *Ley de Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad* (2001) | Introduce la obligación de educar a los niños con NEE en escuelas ordinarias, siempre que sea compatible con los deseos de la familia y la provisión de educación eficiente. |
| **Estados Unidos** | *Sección 504 de la Ley de Rehabilitación* (1973) | Establece un sistema de programas de rehabilitación vocacional para las personas con discapacidad y prohíbe su discriminación en todo tipo de programas y actividades. |
| | *PL 94-142, Ley de Educación para el Alumnado con Discapacidad* (1975) | Regula la educación de todos los niños y jóvenes con discapacidad en escuelas públicas de todo el país. |
| | *Ley de Educación para Individuos con Discapacidad* (IDEA, 1990) | Reformula la PL 94-142 de 1975. Garantiza el derecho a la educación de los niños y jóvenes con discapacidad. |
| | *Ley Americana de Discapacidad* (ADA, 1990) | Regula el acceso a todo tipo de programas, servicios y actividades de empleo público y privado, así como las telecomunicaciones. |
| **Francia** | *Ley de Orientación a favor de las Personas con Discapacidad* (1975) | Abandona el concepto clásico de asistencia y extiende la protección a personas de todas las edades, además de aplicarse a la educación, el empleo, la seguridad social y la accesibilidad a edificios. Según esta ley, la integración constituye una obligación a nivel nacional. |

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 1. (continuación)

| País | Marco legal | Descripción |
|---|---|---|
| | *Ley para la Igualdad de Derechos y Oportunidades, Participación y Ciudadanía de las Personas con Discapacidad* (2005) | Garantiza que las personas con discapacidad y aquellas con condiciones médicas especiales tengan acceso a la educación, la formación ocupacional y a la educación superior. |
| **España** | *Ley 13/1982, de Integración Social del Minusválido* (LISMI, 1982) | Establece los principios básicos de atención a las personas con discapacidad en todos los ámbitos, entre ellos el educativo, según los principios de normalización, sectorización e integración. |
| | *Ley 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990) | Marca el final de la educación especial como modalidad de educación paralela al sistema educativo ordinario, estableciendo un único sistema bajo un currículum común. Considera la integración como algo intrínseco al sistema educativo e introduce el concepto de NEE. |
| **Italia** | *Ley no. 118* (1971) | Reconoce el derecho de las personas con discapacidad a asistir a los centros educativos ordinarios, superando el régimen de segregación. |
| | *Ley no. 517* (1977) | Concreta la ley de 1971 y exige que se disponga para todos los alumnos con discapacidad el apoyo educativo que requieran sus necesidades. |
| | *Ley no. 104, Marco de Ley para la Asistencia, la Integración Social y el Derecho de las Personas con Discapacidad* (1992) | Recoge la mayoría de las medidas legislativas antidiscriminatorias reguladas desde 1970 a 1990. Considera la diversidad como un recurso y tiene como objetivo atender las necesidades del alumno con el servicio adecuado. |

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La insatisfacción con el concepto de integración forzó, por lo tanto, la introducción del término *inclusión* para referirse al derecho a pertenecer y recibir un trato justo. Mientras que desde la perspectiva de la integración, la diferencia (e.g., tener una discapacidad) se concibe como un rasgo atípico o anormal, desde los planteamientos de la inclusión, la discapacidad es algo tan natural como la alta capacidad, dado que ambas posibilidades son parte de la variabilidad de los rasgos individuales. Percibir la diferencia como rasgo anormal ha llevado a la exclusión, postura totalmente injusta que debe ser superada. Sin embargo, hacer frente a una historia de exclusión exige cambios fundamentales en la forma de pensar sobre las

diferencias y de su trato educativo y social. Lo primordial, desde la perspectiva de la inclusión, es redefinir estos conceptos para que las personas sean valoradas por lo que son, más que por ser diferentes (Florian, 1998).

La inclusión lleva implícito algo más que un cambio en la terminología. La inclusión se define por el derecho a ser respetado, pertenecer y participar como un miembro más en cualquier grupo natural. Implica un cambio en las actitudes, en la manera de entender la educación y en el modo de responder a las necesidades educativas de *todos* los alumnos, independientemente de sus diferencias. La inclusión es sinónimo de igualdad de oportunidades para participar de forma plena en la escuela y en el contexto más amplio de la sociedad. En definitiva, la inclusión es un derecho humano y de justicia social.

El reconocimiento mundial de la educación inclusiva se hizo firme con la redacción de la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), documento que proclama la inclusión como el medio más eficaz para educar a todos los niños y jóvenes en el sistema educativo ordinario, con independencia de sus diferencias o dificultades especiales. La Declaración de Salamanca dio cuenta de un consenso mundial para llevar a cabo transformaciones en el sistema educativo de acuerdo con los principios de la filosofía inclusiva, estableciendo las bases para que esto fuera posible. Subscribieron esta declaración más de 90 países y 25 organizaciones internacionales.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 3. Planteamiento del problema y su importancia

La educación inclusiva es un movimiento filosófico y educativo que trata de promover la enseñanza de los alumnos con NEE en escuelas y aulas ordinarias (Salend, 2001). 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 (Evans, 1998). 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. 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 son un elemento clave para el éxito de la inclusión (Ainscow, 2007).

La investigación sugiere (Daane, Beirne-Smith y Latham, 2000; Minke, Bear, Deemer y Griffin, 1996) que para que una inclusión sea efectiva y responsable se requiere no sólo de buenas disposiciones (valores/creencias/actitudes positivas y

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

profesionalidad), sino también de buenas prácticas; es decir, de un profesorado competente capaz de atender las necesidades diversas de su alumnado. Sin embargo, los profesores tienen serias preocupaciones respecto a la puesta en práctica de la inclusión y dudan de su capacidad para llevar a cabo una enseñanza basada en el principio de igualdad de oportunidades para todos (McLeskey y Waldron, 2002; Scott, Vitale y Masten, 1998).

Proporcionar una enseñanza de calidad pasa por adaptar y modificar el currículum y la enseñanza. Tomlinson, Callahan, Tomchin, Eiss, Imbeau y Landrum (1997) han destacado que los profesores normalmente modifican y adaptan la enseñanza a través del contenido (e.g., qué enseñan a los alumnos, qué materiales emplean, cómo organizan las ideas); a través del proceso (e.g., de qué manera ayudan a los alumnos a dar sentido a las ideas o conceptos básicos y habilidades); y a través del producto (e.g., cómo los alumnos demuestran lo que han aprendido). Algunos de estos métodos son simples adaptaciones rutinarias o generales, mientras que otras se pueden considerar adaptaciones específicas (Fuchs, Fuchs, Hamlett, Phillips y Karns, 1995). La realidad, en cambio, demuestra que un gran número de profesores se resisten a diferenciar la enseñanza debido a su falta de habilidad para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales (Semmel, Abernathy, Butera y Lesar, 1991), su baja percepción de autoeficacia (Soodak y Podell, 1993) o simplemente porque piensan que las adaptaciones son poco factibles o viables en el aula ordinaria (Minke, Bear, Deemer y Griffin, 1996; Scott, Vitale y Masten, 1998). Estas afirmaciones han sido corroboradas por observaciones en el aula que revelan que muchos profesores apenas emplean estrategias educativas inclusivas para atender las necesidades diversas del alumnado y que generalmente enseñan al grupo-clase como un todo con lecciones que incorporan

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

muy poca diferenciación (Baker y Zigmond, 1990; Bender y Ukeje, 1989; McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager y Lee, 1993).

Si las escuelas han de atender mejor las necesidades e intereses de un alumnado cada vez más diverso, resulta primordial indagar no sólo acerca del comportamiento instructivo del profesorado, sino también sobre los procesos de pensamiento que guían y/o determinan sus acciones. La investigación de estos procesos en nuestro país es prácticamente inexistente, esporádica y/o desarticulada de un programa más amplio y ambicioso de investigación y la Comunidad Valenciana, territorio geográfico en el que se ha llevado a cabo la presente investigación, no es una excepción. Por ello, este estudio busca explorar y analizar las actitudes del profesorado hacia la inclusión, teniendo en cuenta las condiciones específicas del contexto y determinadas variantes de los encuestados (e.g., formación, etapa educativa, disponibilidad de recursos y apoyos con que cuentan para la inclusión) al objeto de determinar en qué grado dichas percepciones y actitudes constituyen indicadores del uso de buenas prácticas en las aulas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Las percepciones y actitudes hacia la inclusión han sido, de hecho, una de las mayores preocupaciones de la investigación educativa en los últimos tiempos. La literatura dentro de esta línea de investigación muestra que, en general, los profesores están de acuerdo con el concepto y la filosofía de la inclusión, si bien sus actitudes son menos favorables cuando ellos mismos se ven directamente involucrados en los procesos. A estas conclusiones llegaron Scruggs y Mastropieri (1996) tras el estudio de meta-análisis efectuado a partir de 28 trabajos publicados (1958-1995) sobre las actitudes de profesores norteamericanos y australianos hacia la integración y la inclusión. Los autores informaron que, a pesar de que dos tercios

del profesorado (*n* = 10.560) apoyaba la idea de la inclusión, sólo unos pocos deseaban tener a alumnos con NEE en sus propias clases. Avramidis y Norwich (2002), en una revisión posterior que incluía estudios de otros países, especialmente europeos, llegaban a conclusiones similares hallando, además, que la aceptación de la inclusión no era total ni de 'rechazo cero', sino una cuestión de grado.

Esta ambivalencia constatada en la literatura entre el pensamiento y la acción del profesor parece estar relacionada con factores como la formación y la disponibilidad de recursos y apoyos para la inclusión. Avramidis, Bayliss y Burden (2000) hallaron en su estudio que los profesores demandaban más formación inicial y continua para responder a las necesidades de sus alumnos, particularmente para atender a los alumnos con trastornos emocionales y de la conducta. Además, Van Reusen, Shoho y Barker (2001) concluyeron, a partir de un estudio realizado con 125 profesores, que los docentes con actitudes más negativas hacia la inclusión eran aquéllos que tenían menos conocimiento y formación en educación especial. De acuerdo con Horne y Timmons (2009), el profesorado también reclamaba más tiempo para coordinarse con sus compañeros, reunirse con los padres, planificar su enseñanza y ponerse al día con las cuestiones burocráticas derivadas de tener alumnos con necesidades educativas especiales en sus aulas.

La investigación acerca de las actitudes del profesorado hacia la inclusión realizada en España muestra resultados similares a los del contexto internacional. Fernández González (1999) encuestó a 410 profesores de la provincia de Vizcaya, observando que los docentes tenían una actitud positiva hacia la filosofía inclusiva pero que mostraban cierto rechazo e indecisión en cuanto a su praxis. Resultados

similares fueron encontrados por Cardona (2000b) en un estudio de opinión en el que participó todo el profesorado (*N* = 115) de una localidad de la provincia de Alicante. En este estudio, los profesores entendían la inclusión como un derecho fundamental con beneficios sociales para todos los estudiantes pero se mostraban, al mismo tiempo, reticentes a aceptar las nuevas responsabilidades que conlleva atender a alumnos con necesidades especiales. Otros estudios han apoyado esta idea (e.g., Alemany y Villuendas, 2004; Álvarez, Castro, Campo y Álvarez, 2005) y han señalado la falta de las condiciones adecuadas (principalmente formación y recursos) para que la inclusión funcione. Jiménez Trens, Díaz Allué y Carballo (2006) observaron en su estudio que una mayoría de los respondientes reconocían no haber recibido suficiente formación (65.3%), ni se sentían suficientemente preparados (57.8%) para atender a la diversidad. Particularmente, demandaban más formación en estrategias de enseñanza y aprendizaje para ofrecer una respuesta educativa adaptada a las necesidades del alumnado. El profesorado encuestado también reclamaba un mayor apoyo por parte de la administración educativa, así como más recursos materiales y personales para atender la diversidad (Alemany y Villuendas, 2004).

La investigación sobre prácticas educativas inclusivas ha sido, asimismo, muy escasa en nuestro país. Si bien se ha desarrollado un importante cuerpo teórico relativo al diseño de adaptaciones curriculares (García Vidal, 1999; Garrido Landívar, 1998; González Manjón, 1993), apenas se ha prestado atención a su desarrollo y a las estrategias de adaptación de la enseñanza que los profesores llevan a cabo realmente en sus aulas. Una excepción la podemos encontrar en los trabajos de Cardona acerca del uso de adaptaciones generales y específicas de la enseñanza que realizan los profesores y sus percepciones sobre la efectividad de las mismas

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

(Cardona, 2000a; 2000b). Los resultados de estos estudios indican una aceptación moderada de las adaptaciones. Los profesores diferencian poco la enseñanza y, cuando lo hacen, prefieren emplear estrategias que requieran poco esfuerzo y puedan ser utilizadas con el mayor número de alumnos. Habitualmente realizan adaptaciones rutinarias (e.g., variaciones en los materiales que emplean), estrategias que no modifican significativamente su práctica (Cardona y Chiner, 2006).

Aunque cierta actitud de recelo hacia la inclusión e, incluso, niveles muy bajos de adaptación y diferenciación educativa es algo bastante frecuente en sistemas educativos que, como el nuestro, están surgiendo y/o tratando de transformarse tras un periodo de segregación, lo que ha sido menos común o frecuente hasta ahora ha sido estudiar en qué grado las actitudes hacia la inclusión pueden estar determinando las prácticas más o menos inclusivas que el profesorado implementa en las aulas. Las actitudes de los profesores hacia la inclusión de los alumnos con NEE como indicador del grado en que éstos adaptan sus prácticas a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos todavía no ha sido estudiado con suficiente profundidad en nuestro país y son pocos los estudios que pueden encontrarse en el contexto internacional, a excepción de los trabajos de Bender, Vail y Scott (1995) o los de Jordan y sus colegas en la Universidad de Toronto, Canadá. Desde 1992, Jordan et al. (Jordan, Glenn y McGhie-Richmond, 2010; Jordan y Stanovich, 2003; Stanovich y Jordan, 1998) han puesto en marcha el proyecto *Supportive Effective Teaching* (SET) para desarrollar un modelo sobre características del profesorado y factores relacionados con la escuela para predecir la efectividad de las prácticas de los docentes en las aulas ordinarias con sus alumnos con NEE. Como resultado de este proyecto, ha surgido un modelo de creencias epistemológicas del profesorado

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

(Pathognomónico-Intervencionista) que se relaciona con el uso que éstos hacen de prácticas educativas efectivas en las aulas inclusivas (Jordan y Stanovich, 2003). Por ejemplo, el estudio de Glenn (2007) mostraba cómo los profesores con una creencia intervencionista sobre la discapacidad preferían una enseñanza centrada en el alumno y tendían a motivar menos a sus alumnos a través de fuentes extrínsecas, como las calificaciones. Además, los profesores que puntuaron alto en la Escala de Observación del Aula también describieron sentirse más responsables del aprendizaje de sus alumnos con necesidades educativas especiales y tendieron a atribuir las dificultades de aprendizaje a factores que estaban bajo su influencia o control, como el uso de adaptaciones instructivas.

Por tanto, la pregunta de si constituyen las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión buenos indicadores de las estrategias educativas inclusivas que éstos utilizan en sus aulas puede encontrar respuesta estudiando y analizando si dichas actitudes se relacionan con el uso mayor o menor de determinadas estrategias educativas inclusivas para adaptarse a la diversidad. Obtener evidencia a favor de que aquellos profesores que adaptan con mayor frecuencia la enseñanza son aquellos docentes con actitudes más favorables hacia la inclusión, contribuiría a poner de relieve la necesidad de trabajar más directa y responsablemente sobre las actitudes como determinantes de sus acciones. Asimismo, nos abriría el camino para investigar la contribución de la implementación de determinadas estrategias en el logro de un cambio actitudinal más activo y participativo del profesorado hacia la inclusión y por ende en el progreso personal, académico y social del alumnado.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 4. Preguntas de investigación

El propósito de esta tesis doctoral fue examinar las percepciones y actitudes del profesorado alicantino hacia la inclusión y la frecuencia con que utilizan determinadas estrategias educativas inclusivas, todo ello en función de un conjunto de variables como la formación, la disponibilidad de recursos y apoyos disponibles para la inclusión, la etapa educativa, la experiencia docente y el género. Más particularmente, se pretendía determinar si las actitudes del profesorado hacia la inclusión se relacionan con la frecuencia con que éstos implementan estrategias y prácticas de carácter inclusivo. De acuerdo con este propósito, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Tienen los profesores de la provincia de Alicante una actitud positiva hacia la inclusión?
   1.1. ¿Difieren sus percepciones y actitudes hacia la inclusión en función de la formación, los recursos y los apoyos disponibles?
   1.2. ¿Difieren las percepciones y actitudes del profesorado en función de la etapa educativa, la experiencia docente y el género?

2. ¿En qué grado los profesores de la provincia de Alicante utilizan estrategias educativas inclusivas para adaptarse a la diversidad de su alumnado?
   2.1. ¿Qué estrategias adaptativas utilizan y con qué frecuencia las ponen en práctica?
   2.2. ¿Difiere la puesta en práctica de adaptaciones en función de la etapa educativa, la experiencia docente, el género, la formación y la disponibilidad de recursos y apoyos?

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3. ¿Afectan las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión al mayor o menor uso de determinadas prácticas educativas inclusivas?

Los hallazgos de este estudio ayudarán no sólo a conocer mejor qué piensan los profesores de la provincia de Alicante acerca de la inclusión y qué estrategias educativas inclusivas utilizan con mayor frecuencia en sus clases para atender a la diversidad, sino también a determinar en qué grado sus actitudes influyen o afectan su práctica en entornos inclusivos. Todo ello se espera contribuya a ampliar el conocimiento sobre el estado de la inclusión del alumnado con NEE en el contexto alicantino y, lo que es más importante, a perfilar el papel determinante de las actitudes en el comportamiento instructivo del profesor.

## 5. Aproximación metodológica

Para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, se optó por un enfoque cuantitativo de carácter no experimental. El tipo de diseño utilizado fue la investigación descriptiva mediante encuesta. Este diseño permite recoger información relevante sobre determinados fenómenos educativos y parece adecuado para analizar características de la población como las actitudes, las creencias o los comportamientos de las personas (McMillan y Schumacher, 2005).

Los participantes en el estudio fueron una muestra representativa de profesores en activo de educación infantil, primaria y secundaria de la provincia de Alicante (N = 336) a los que se les administraron dos instrumentos: (1) el *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión* (Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez, 2000) para conocer las percepciones y actitudes

del profesorado hacia la inclusión y las condiciones en las que ésta se está implementado y (2) la *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza* (Cardona, 2000a) utilizada para medir la frecuencia con que los profesores empleaban determinadas estrategias educativas inclusivas en el aula. Los datos obtenidos nos permitieron poner en relación las actitudes del profesorado hacia la inclusión con su práctica educativa y determinar en qué grado dichas actitudes constituyen buenos indicadores de las adaptaciones que el profesorado realiza para atender a la diversidad de su alumnado.

Tanto las actitudes del profesorado hacia la inclusión como el uso que hacen de las estrategias adaptativas inclusivas se examinaron en función de la etapa educativa, la experiencia docente, el género, la formación y la disponibilidad de recursos, apoyos y tiempo para atender las necesidades educativas de todos los alumnos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El análisis de la información obtenida permitió conocer más a fondo las percepciones y actitudes de los profesores sobre la educación inclusiva, así como las prácticas educativas que empleaban y, por medio de diferentes contrastes y comparaciones, se analizaron qué variables pueden estar influyendo más sobre ellas. La relación entre posibles diferencias en las actitudes y el empleo de determinadas prácticas educativas inclusivas también fue analizada.

Los resultados obtenidos en el presente estudio, si bien son una aproximación interesante al análisis de las complejas relaciones entre las actitudes del profesorado, las condiciones en que se desarrolla la inclusión y el uso de estrategias educativas inclusivas en el aula, han de ser tomados con cautela por diversas

razones. En primer lugar, el estudio se realizó sólo con una muestra representativa de profesores de la provincia de Alicante, por lo que los hallazgos están limitados a esta región geográfica específica y no necesariamente representan las percepciones y actitudes de los docentes de otras poblaciones.

En segundo lugar, debe tenerse en cuenta el carácter voluntario de los participantes en el estudio. Las características de los respondientes pueden diferir de las del resto de los profesores que por la razón que fuese no participaron. Por último, no hay que obviar la posible referencia al factor de la potencial deseabilidad social. Los datos se obtuvieron por medio de la técnica del autoinforme, por lo que no se descarta que en algún momento los respondientes dieran una respuesta más cercana a lo que consideraban deseable que a lo que realmente creían.

De acuerdo con todo lo expuesto, el trabajo llevado a cabo en esta tesis doctoral trata de dar respuesta a las preguntas planteadas con el objeto de conocer el pensamiento del profesorado alicantino acerca de la inclusión, en qué condiciones se está implementando esta práctica educativa en la provincia de Alicante y en qué grado las actitudes y percepciones del profesorado hacia la inclusión pueden considerarse determinantes de las estrategias adaptativas que ponen en práctica en el aula.

## 6. Definición de términos

Algunos términos empleados en esta tesis pueden inducir a confusión, pues pueden interpretarse de modo distinto a como han sido utilizados en esta

investigación. Al objeto de clarificar el significado que tienen en este trabajo, se definen seguidamente los más relevantes.

*Actitud.* Predisposición que afecta consistentemente la respuesta de las personas hacia determinados objetos o situaciones. Las actitudes definen los procesos de pensamiento, acción y predisposición al cambio ante determinados retos (Richardson, 1996).

*Adaptaciones de la enseñanza.* Son cualquier ajuste o modificación que se realiza para ofrecer una respuesta educativa adaptada a las necesidades de los alumnos. Las adaptaciones pueden ser *curriculares*, cuando se realizan ajustes en los elementos del currículum, e *instructivas*, cuando los cambios se efectúan en las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor (Cardona, Reig y Ribera, 2000).

*Alumnado con necesidades educativas especiales*. Un alumno/a con necesidades educativas especiales es aquél que manifiesta dificultades en el aprendizaje, temporales o permanentes, provocando que su nivel de competencia curricular se aparte significativamente (dos cursos o más) del currículum establecido para su edad, por lo que se hace necesaria la dotación de medios especiales de acceso al currículum o su modificación.

*Diferenciación educativa.* La acción de conocer y comprender las habilidades de cada estudiante, así como de responder mediante una propuesta educativa construida de acuerdo con sus necesidades y potencialidades (Fernández, 2005).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

*Equidad y justicia social.* Hace referencia a la aplicación en la escuela de una política de igualdad de oportunidades. La equidad y la justicia social implican educar según las diferencias y necesidades individuales, sin que dichas diferencias (de género, capacidad, económicas, etc.) supongan un impedimento para el aprendizaje, ofreciendo los apoyos especiales de manera que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes (Bracho González y Hernández Fernández, 2009).

*Estrategias y prácticas educativas inclusivas*. Consisten en estrategias de carácter organizativo y didáctico que favorecen la participación de todo el alumnado en el aula y en el contexto más amplio de la comunidad educativa.

*Inclusión.* Concepto que surge como alternativa al de integración en un intento de paliar las situaciones de exclusión de los entornos educativos ordinarios. La inclusión se define por la oportunidad que se ofrece al alumnado con NEE de participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día (Inclusion International, 1996).

*Integración escolar.* Proceso por el cual los alumnos que tradicionalmente han recibido su educación en centros específicos de educación especial pasan a formar parte del sistema educativo ordinario con los recursos y apoyos pertinentes. En muchos de los casos, la integración del alumno en el aula ordinaria ha sido interpretada como una simple integración física al haberse realizado con escasos o nulos cambios en la escuela (Parrilla, 2002).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

*Necesidades educativas especiales (NEE).* Término que desplaza la atención centrada en las deficiencias de los alumnos hacia la respuesta que la escuela debe dar a sus necesidades educativas. Las dificultades que presenta el alumno dependen tanto de sus características personales como de las características del entorno educativo en el que se desenvuelve. Las necesidades educativas especiales han de entenderse en interacción con la respuesta educativa que se le ofrece al alumno.

*Percepción.* Interpretación personal de la información disponible sobre un determinado dato o fenómeno.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

# Capítulo 2

# Revisión de la literatura teórica: educación inclusiva, principios ideológicos y estrategias educativas

## 1. Introducción

La educación, en general, y la educación especial, en particular, han sufrido cambios a lo largo de la historia a medida que han ido surgiendo nuevas necesidades políticas, sociales, económicas y educativas. Los sistemas educativos tradicionales se han tenido que adaptar a las nuevas demandas de la sociedad, así como al cada vez mayor reconocimiento del derecho de todas las personas a recibir una educación digna y de calidad en entornos no segregadores. Por este motivo, el antiguo sistema dual, que durante muchos años marcó una clara división entre la educación especial y la educación ordinaria, ha ido dando paso a fórmulas educativas más integradoras basadas en la constitución de un único sistema educativo que responda a las necesidades de todos los alumnos por medio de un currículum común y flexible que admite modificaciones para adaptarse a las necesidades específicas de cada uno de ellos.

El movimiento por la integración escolar que surgió a lo largo de las décadas de los sesenta y de los setenta supuso el inicio de una serie de reformas en los sistemas educativos de un gran número de países con el objeto de acabar con la

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

segregación y la discriminación de aquellos alumnos que aprendían de un modo diferente. Durante unos años se consideró que la integración, basada fundamentalmente en el principio de normalización, era la mejor forma de responder a sus necesidades educativas. Sin embargo, en los últimos tiempos, se ha cuestionado que la integración haya sido suficiente para atender dichas necesidades en el aula ordinaria. Todavía hoy hay alumnos que reciben su educación en entornos segregados, la participación de éstos en la escuela y en la sociedad es mínima y las prácticas educativas son, en muchos casos, inadecuadas o insuficientes.

En este capítulo se examinan los principios, bases y fundamentos de la inclusión. Se aborda el concepto de inclusión como estrategia para alcanzar la igualdad y la justicia social y sus distintos enfoques teóricos y se analizan, asimismo, las declaraciones internacionales que han contribuido al desarrollo de una educación inclusiva. Finalmente, se exponen las características que definen las llamadas escuelas inclusivas y se presenta una síntesis de las estrategias y prácticas que favorecen la inclusión del alumnado en las aulas ordinarias.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 2. La inclusión como estrategia para el logro de la igualdad y la justicia social

El logro de la equidad y la justicia social es uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan hoy en día gran parte de los sistemas educativos. 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 niños y jóvenes las mismas oportunidades para aprender y participar plenamente en la sociedad.

## 2.1. Contexto en el que surge la inclusión

La inclusión surge en un intento por revisar la práctica de la integración, movimiento que nació en la década de los sesenta para salir al paso de los procesos de discriminación y exclusión de los que eran objeto los alumnos que padecían una discapacidad. A lo largo de los años noventa comenzaron a aparecer diversas voces que consideraban que la reformas integradoras no habían hecho más que reproducir las pautas de desigualdad ya existentes (Booth, 1996; Clough, 1999). Con el tiempo se fue observando que la integración se había convertido en una simple integración física, no académica ni social (Booth y Ainscow, 1998), como se pretendía. Los alumnos con necesidades educativas especiales habían pasado de los centros de educación especial a aulas de centros ordinarios, pero la atención que recibían no respondía a los principios de igualdad y de participación ni al criterio de calidad de la enseñanza. La integración se había convertido en un simple proceso de adición más que de transformación de la escuela, que no había hecho otra cosa que perpetuar las desigualdades. A pesar de los cambios parciales de tipo curricular, organizativo y didáctico, la escuela había tenido serias dificultades para acoger la idea misma de diversidad (Parrilla, 2002).

A la par, el principio de normalización, concepto clave en las políticas integradoras, comenzó a ser cuestionado fundamentalmente porque llevaba implícito la *negación de la diferencia.* La normalización se había entendido como un

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

principio de acción tendente a hacer disponible a todas las personas con discapacidad patrones de vida y condiciones de vida similares a la ordinaria (Nirje, 1969). Se trataba de darles la oportunidad de hacer cosas normales, es decir, tener acceso a lugares frecuentados por los demás, a lugares comunes, lo que significa no dejarles en espacios segregados. Sin embargo, el concepto de normalización surgió asociado al discurso de la normalidad/anormalidad. Tal como se ha venido utilizando, la normalización ha intentado minimizar las diferencias, más que reconocerlas, tratando a las personas con discapacidad como si fueran como los demás, lo que ha supuesto una nueva forma de opresión al negárseles el derecho a ser diferentes. Además, este discurso de normalidad/anormalidad contribuye a una distribución desigual del poder en la que cuanto menos diferente se es, más posibilidades se tiene de ser valorado de forma positiva (Slee, 2007).

Estas críticas condujeron a un nuevo planteamiento, no sólo educativo sino también social, respecto al papel de las personas con discapacidad en la sociedad. Se trataba de redefinir por completo las bases y fundamentos de la integración para que estas personas fuesen valoradas por quienes son a pesar de sus diferencias (Florian, 1998). Desde esta nueva perspectiva, hablar de normalidad y normalización dejaba de tener sentido, pues el reconocimiento de las diferencias no puede servir de base para establecer nuevas diferencias sociales, sino “para establecer respuestas educativas justas y de calidad, en las que los aspectos éticos y políticos ocupan un lugar preferente” (García Pastor, 2003: 22).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 2.2. Concepto de inclusión

El término inclusión ha sido definido de múltiples formas, no existiendo un significado concreto y único del mismo, ya que se utiliza para referirse a situaciones y propósitos diferentes. Las múltiples definiciones que del término inclusión se han dado varían (véase Tabla 2) desde las que lo entienden como una extensión de los centros ordinarios para dar mayor cabida a la diversidad (Clark, Dyson y Milward, 1995), hasta las que lo consideran como una serie de principios que garanticen el derecho de los alumnos a pertenecer y ser vistos como miembros valiosos y necesarios de la comunidad (Uditsky, 1993). Otros autores, sin embargo, ponen el énfasis en la interacción humana, como es el caso de Forest y Pearpoint (1992), que entienden la inclusión como la forma de tratar la diferencia, mientras que otros (e.g., Ballard, 1995; Clark, Dyson y Milward, 1995; Rouse y Florian, 1996) adoptan una perspectiva institucional, haciendo mayor hincapié en los arreglos organizativos y las mejoras necesarias para lograr ese objetivo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Aunque hasta la fecha no existe una definición que goce de aceptación suficiente, la definición propuesta por Booth y Ainscow (1998) parece ser una de las más aceptadas. Estos autores definen la inclusión como el "proceso que lleva a incrementar la participación de los estudiantes y a reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad" (p. 2). Este concepto es congruente con la definición más específica propuesta por la *Inclusion International* (Liga Internacional de Sociedades para Personas con Discapacidad Intelectual):

*La inclusión se refiere a la oportunidad que se ofrece a las personas diferentes a participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo,*

*recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día* (Inclusion International, 1996, cit. en Florian, 1998: 16).

Tabla 2. *Definiciones de inclusión*

- Conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes basadas en las características individuales y de grupo (Meyer, Harry y Sapon-Shevin, 1997).
- Forma de tratar la diferencia y la diversidad (Forest y Peapoint, 1992).
- Las escuelas inclusivas son organizaciones para la resolución de problemas sobre la diversidad que ponen el énfasis en el aprendizaje de todos los estudiantes (Rouse y Florian, 1996).
- Conjunto de principios que garantizan que el estudiante, independientemente de sus características, sea visto como una persona valiosa y necesitada en la comunidad escolar (Uditsky, 1993).
- Paso adelante hacia la ampliación de la responsabilidad de los centros ordinarios, dando cabida a una mayor diversidad (Clark, Dyson y Milward, 1995).
- Las escuelas inclusivas imparten un currículo mediante ajustes organizativos que son diferentes de aquellos empleados por las escuelas que excluyen a los que no aprenden como la mayoría (Ballard, 1995).
- Aumento de la participación y disminución de la exclusión de los contextos sociales comunes (Potts, 1997).
- Proceso por el que una escuela intenta responder a todos los alumnos como individualidades reconsiderando la organización de su currículo y su impartición (Sebba, 1996).
- Una escuela inclusiva es aquella que acepta a todos los alumnos (Thomas, 1997).

*Fuente:* Tilstone, C., Florian, L. y Rose, R. (2003). Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas (p.47), trad. cast. de M. C. Cardona, Madrid: EOS (tít. orig., *Promoting inclusive practice*, London: Routledge, 1998, pp. 286).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Estas definiciones tienen como novedad el énfasis que se pone en la *participación* y en el carácter de *proceso* de la inclusión (Florian, 1998). La educación inclusiva consiste en el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la escuela y en la comunidad y, siguiendo la definición de Booth y Ainscow, se entiende como el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de éstas. La participación activa y plena en la comunidad, no sólo su presencia en la misma, determina la inclusión de sus miembros. No son las personas las que han de acomodarse a las formas de vida ya existentes en la sociedad y en la escuela, sino que son las instituciones las que, reconociendo la diversidad existente, han de

adaptarse a ella y permitir que sus miembros participen y se integren laboral, emocional, social y culturalmente.

La educación inclusiva nace, pues, como una filosofía educativa que pretende crear una escuela que responda a las necesidades de todos los alumnos y no sólo a una parte de ellos. Una escuela que acepte la diversidad, que permita la participación de todos sus miembros y ofrezca una educación de calidad.

## 2.3. Enfoques teóricos acerca de la inclusión

Los cambios que la educación inclusiva plantea se han venido desarrollando desde diversos enfoques o puntos de vista alternativos a los planteamientos tradicionales de la integración. Si bien las perspectivas que se exponen a continuación no agotan el universo teórico de la inclusión, cada una de ellas ha contribuido a aportar un matiz o aspecto distinto al pensamiento y la construcción de la educación inclusiva (Parrilla, 2002: 19-24):

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

a) *Perspectiva ética.* La inclusión se plantea como un derecho humano y universal que integra los ideales de justicia y equidad social. Vinculada a esta perspectiva se halla la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) en la que se plantea la participación en igualdad de condiciones como un hecho de justicia social y un derecho inalienable en las sociedades democráticas. La exclusión social se entiende como un acto de discriminación y de opresión social contra el que se tiene que luchar a través de la reclamación de los derechos de las personas. Estos ideales han sido defendidos por autores como Ballard (1994), Corbett (1996) o Lipsky y Gartner (1996).

*b) Perspectiva social.* Frente a un modelo médico tradicional basado en la idea de que la discapacidad es algo inherente a la persona, el modelo social considera que es la sociedad la que crea identidades discapacitadas, a través de una visión negativa de las diferencias. Desde esta perspectiva se les da voz a las personas que han sido excluidas y se fomenta la participación social en condiciones de igualdad. El enfoque social reconoce el valor de las personas con limitaciones y las contribuciones positivas que son capaces de hacer a la sociedad. Trabajos como los de Tomlinson (1982), Oliver (1990) y Shakespeare (1993) son representativos de esta tendencia.

*c) Perspectiva organizativa.* La inclusión es un proyecto global que afecta a la institución en su conjunto. La organización de las escuelas, su estructura y la forma en que se organizan las respuestas en el aula, entre otras, se relacionan fuertemente con las dificultades de aprendizaje que experimentan los alumnos. Por este motivo, es imprescindible transformar las escuelas para convertirlas en instituciones más inclusivas. Este punto de vista ha dado lugar a una serie de corrientes teóricas o modelos como las *escuelas 'adhocráticas'* (Skrtic, 1991), las *escuelas heterogéneas* (Villa y Thousand, 2005; Villa, Thousand, Nevin y Malgeri, 1996) y las *escuelas eficaces* (Ainscow, 2001; 2007; Bailey, 1998; Ballard y MacDonald, 1998).

*d) Perspectiva comunitaria.* Parte del supuesto de que la escuela, como institución educativa, es una comunidad con autonomía para afrontar colaborativa y creativamente la inclusión. Se considera fundamental la creación de redes sociales de apoyo a cualquier grupo o sector educativo, asumiendo que dicho apoyo es responsabilidad de la escuela y no se limita

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

a determinadas personas o colectivos, como pueden ser los alumnos que necesitan una atención especial. Desde esta tendencia se proponen la creación de grupos de trabajo o apoyo entre profesores e incluso escuelas (Chalfant y Pysh, 1989; Daniels y Norwich, 1992; Gallego, 1999) y el desarrollo de redes naturales de apoyo en el aula a través, por ejemplo, del aprendizaje cooperativo o las tutorías entre iguales (Thousand, Villa y Nevin, 2002; Villa y Thousand, 2005).

*e) Perspectiva investigadora.* Desde este prisma se plantea la necesidad de buscar nuevas formas de investigación que permitan la participación de sus protagonistas en todo el proceso. Frente a la investigación tradicional en la que hay una clara distinción entre los investigadores y los investigados, donde los primeros son los que tienen el conocimiento especializado, se propone una nueva manera de investigar en la que profesores y alumnos formen parte en todos los niveles del proceso de investigación. Los estudios sobre inclusión no deben separarse de la práctica, sino que se deben acomodar a las necesidades e intereses de las escuelas con el objeto de responder a ellas y contribuir a su mejora. En esta línea se enmarcan los trabajos de García Pastor (1997), Skrtic (1999) y Slee (1997).

Según se desprende de los enfoques teóricos acerca de la inclusión aquí considerados, la inclusión es un movimiento ideológico que se extiende más allá del ámbito educativo y que busca, sobre todo, la igualdad entre todos los miembros que conforman la sociedad y la comunidad. La diferencia se considera un valor y la sociedad debe acomodarse a estas diferencias para que todos sus miembros

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

disfruten de las mismas oportunidades de participar en ella. La inclusión es, en definitiva, una cuestión ética y de derechos humanos, donde conceptos como la exclusión, la injusticia social y la segregación no deben tener cabida.

## 3. La inclusión, una cuestión de derechos humanos

La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en las escuelas y aulas ordinarias forma parte de un movimiento mundial más amplio basado en el derecho a pertenecer y ser parte integrante de los grupos y servicios de la comunidad en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros. Esto implica situar la educación en el marco de la igualdad y de la justicia social. La equidad en educación debe ser un compromiso del sistema educativo público para alcanzar la justicia social. Para ello, es necesario utilizar los derechos humanos como marco para la teoría y la práctica pedagógica. Los principios que sustentan los derechos humanos deben integrar el diseño, la implementación y la evaluación de las políticas y de los programas educativos (Rioux, 2007). Sin embargo, sorprende ver la poca atención que se ha prestado en educación a los derechos humanos, a pesar de la importancia que éstos tienen para asegurar que todas las personas tengan acceso a ella.

La educación se define como un derecho universal, artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 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 injusta e injustificable, lo cual ha impedido a muchos niños y jóvenes su participación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

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 (acceso a la educación) y del derecho a una educación en igualdad de condiciones (equidad en educación) (Florian, 2007a). 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. Sin embargo, este derecho está lejos de ser alcanzado, particularmente, por el colectivo de personas con discapacidad (Barton y Armstrong, 2007). Es responsabilidad, por tanto, de la comunidad internacional y de los sistemas educativos desarrollar y mantener un lugar de aprendizaje que permita a cada niño ejercer su derecho fundamental a la educación y el aprendizaje (Rioux, 2007).

La educación, además de ser un derecho, es, a su vez, un medio para lograr la igualdad entre todas las personas. 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. No obstante, en educación se han continuado llevando a cabo prácticas segregadoras y discriminatorias, especialmente con las personas con discapacidad. Si bien es cierto que en la mayoría de los países occidentales la educación básica es obligatoria y prácticamente la totalidad de los niños acceden a la educación, los alumnos con necesidades educativas especiales se han visto constantemente discriminados bajo

el argumento de que una educación segregada y separada era más aconsejable para ellos.

La inclusión tiene por objeto eliminar las diversas formas de opresión y desigualdad a las que se han visto sometidas algunas personas. Para lograrlo, se requieren cambios a todos los niveles. A esto han contribuido de una manera especial las diversas iniciativas que desde organismos internacionales apoyan una *educación para todos* dentro del sistema educativo ordinario.

## 3.1. Declaraciones e iniciativas mundiales sobre inclusión

Tomando como punto de partida la Declaración Mundial de los Derechos Humanos (ONU, 1948), en la que se reconoce el derecho de todas las personas a la educación, así como las críticas y movimientos sociales surgidos a partir de la década de los sesenta, las Naciones Unidas, el Banco Mundial y diversas organizaciones no gubernamentales, han contribuido a desarrollar una serie de iniciativas en apoyo de una educación digna y de calidad para todas las personas, incluidas las personas con necesidades educativas especiales. Las declaraciones internacionales que han sentado las bases de la inclusión se presentan de forma resumida en la Tabla 3 y se comentan a continuación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 3. *Declaraciones e iniciativas mundiales para una educación inclusiva*

| | Declaraciones e iniciativas mundiales | Principales contribuciones |
|---|---|---|
| 1971 | *Declaración de Derechos del Deficiente Mental* | • Derecho a la atención médica, educativa, orientadora, etc.<br>• Derecho a participar en la comunidad. |
| 1975 | *Declaración de Derechos de los Minusválidos* | • Derecho a la educación, integración y empleo.<br>• Derecho a la seguridad económica y social. |
| 1981 | *Declaración Sundberg* | • Principios de participación, integración, personalización, descentralización (sectorización) y coordinación interprofesional.<br>• Importancia de la prevención, rehabilitación e integración.<br>• Enseñanza adaptada a las necesidades específicas. |
| 1982 | *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad* | • Prevención, rehabilitación y equiparación de oportunidades.<br>• Necesidad de centrarse en las aptitudes. |
| 1989 | *Convención sobre los Derechos del Niño* | • Derecho de acceso a la educación y la integración.<br>• Prohibición de cualquier tipo de discriminación basada en la discapacidad. |
| 1990 | *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* | • Derecho a una educación básica para todas las personas.<br>• Igualdad de acceso a la educación de las personas discapacitadas. |
| 1993 | *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* | • Normas para garantizar la igualdad de participación y acceso en todos los ámbitos de la sociedad. |
| 1994 | *Declaración de Salamanca* | • Principios de integración y educación para todos.<br>• Principio de educación integrada o inclusiva.<br>• Necesidad de las escuelas de reconocer las diferencias y adaptarse a ellas.<br>• La atención a la diversidad garantiza una educación eficaz y una sociedad inclusiva. |
| 2000 | *Marco de Acción de Dakar* | • Ratificación de la declaración de Jomtien.<br>• Establecimiento de un marco de acción para garantizar el derecho de todos a la educación. |

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La *Declaración de Derechos del Deficiente Mental* (ONU, 1971) y la *Declaración de Derechos de los Minusválidos* (ONU, 1975) supusieron un primer paso para reconocer internacionalmente la necesidad de garantizar los derechos humanos a todas las personas que tuviesen algún tipo de discapacidad. Esto implicaba el derecho a recibir la atención médica necesaria, así como su derecho a la educación, rehabilitación, orientación y formación vocacional. Sin embargo, en estas declaraciones la persona con discapacidad era todavía vista desde un modelo deficitario como alguien que no "podía asegurarse, total o parcialmente, las necesidades de una vida individual y/o social normal, como resultado de su deficiencia" (ONU, 1975: 1). La causa del problema residía fundamentalmente en la persona, ignorando el efecto discapacitador que podía tener la sociedad sobre ella.

La *Declaración Sundberg* (UNESCO, 1981) fue el resultado de la *Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración* celebrada en España en cooperación con la UNESCO. El documento recoge los principios básicos de participación, integración, personalización, descentralización (sectorización) y coordinación interprofesional con el objeto de asegurar la integración y la plena participación de las personas con discapacidad en la comunidad. Además, se reitera el derecho a la educación, así como el desarrollo de programas educativos que se adapten a las necesidades específicas de los alumnos.

Un año más tarde, las Naciones Unidas desarrolló el *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad* (ONU, 1982), promoviendo una serie de medidas eficaces de prevención, rehabilitación y realización de los objetivos de igualdad y de plena participación. Dicho programa adoptaba, entre otros, los

principios de educación adaptada y sectorización manifestados en la Declaración Sundberg y destacaba la necesidad de centrarse siempre en las aptitudes de las personas en toda labor de rehabilitación. Se insistía en que "la educación de los niños y jóvenes con discapacidad se ha de efectuar, en la medida de lo posible, dentro del sistema escolar general" (ONU, 1982: 3), ofreciendo los servicios necesarios de carácter individualizado, descentralizado y universal y destacaba, además, las actitudes sociales como la principal barrera para la participación y la igualdad. Posteriormente, la *Convención sobre los Derechos del Niño* (ONU, 1989) incidía de nuevo en el derecho de los niños con discapacidad al acceso a la educación y a la integración.

Sin embargo, el paso de un modelo educativo basado en el déficit a un modelo social de educación inclusiva no sucedió hasta la redacción por parte de las Naciones Unidas de las *Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* (ONU, 1993). En este documento se incidía en la necesidad de tener en cuenta no sólo las necesidades individuales (como rehabilitación y recursos técnicos auxiliares), sino también las deficiencias de la sociedad al obstaculizar la participación en ella de las personas con discapacidad. El objetivo era lograr la igualdad de oportunidades, poniendo a disposición de todos los servicios para garantizar que todas las personas tuvieran las mismas oportunidades de participación.

Hay, no obstante, un documento que ha tenido especial repercusión en el ámbito de la educación especial y de la educación inclusiva: la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994), documento que fue ratificado por un gran número de países y organizaciones en la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas*

*Especiales: Acceso y Calidad* celebrada en España. A través de dicha declaración se introduce la noción de inclusión a nivel internacional y se consensúa el movimiento como de ámbito mundial. Por otro lado, se asume la orientación inclusiva como un derecho no sólo de los alumnos con NEE, sino de todas las personas que se encuentran en una situación de exclusión por razones de género, raza o etnia, clase social, etc. (Parrilla, 2002). El documento instaba a todos los gobiernos a mejorar sus sistemas educativos para que pudieran incluir a todos los niños y jóvenes, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales, y proponía adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación inclusiva. La declaración proclamaba, a su vez, la creencia de que "las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva son el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos" (UNESCO, 1994: ix).

En esta Conferencia Mundial celebrada en Salamanca se desarrolló, al mismo tiempo, el *Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales* (UNESCO, 1994). En él se recoge como principio fundamental de las escuelas inclusivas el que "todos los niños y jóvenes deben aprender juntos, siempre que sea posible. Las escuelas inclusivas deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un currículum apropiado, una buena organización escolar, el uso de estrategias de aprendizaje, una utilización adecuada de los recursos y la asociación con sus comunidades" (UNESCO, 1994: 11). El punto de partida de la educación es la escuela ordinaria y la educación en escuelas o aulas especiales ha de ser una excepción más que una regla.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales constituyen, pues, documentos clave para el desarrollo de una escuela para todos en la que no tiene cabida ni justificación dejar fuera a nadie bajo ningún pretexto o circunstancia.

Finalmente, en el *Foro Mundial sobre Educación* celebrado en Dakar (Senegal) en el año 2000, los países participantes reafirmaron la idea de una 'educación para todos' expresada diez años antes en Jomtien y manifestaron el compromiso de establecer unos planes de acción para alcanzar este objetivo. El *Marco de Acción de Dakar* (UNESCO, 2000) estableció una serie de acciones y plazos para la consecución de una educación integral para los niños, especialmente para los más desfavorecidos, así como la atención de las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos. Por otro lado, en este foro se reconoció abiertamente la necesidad de acceso e igualdad de oportunidades en la educación, expresada en todas las declaraciones anteriores, pero también la importancia de conseguir una educación de calidad. Conseguir que todos los niños y jóvenes tengan acceso a la educación no es suficiente, si no se logra una educación de calidad. Para ello, será necesario formar al profesorado y promover el uso de estrategias didácticas activas, entre otros.

Los Estados miembros de la Unión Europea también manifestaron su compromiso con una educación integral, eficaz e inclusiva para todos, independientemente de la naturaleza y del posible grado de discapacidad, tal como se refleja en el *Plan de Acción del Consejo de Europa* para la promoción de derechos y la plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad, adoptada por el Comité de Ministros en 2006. En él se insta a todos los Estados

miembros a promover una educación que atienda las necesidades de todos en el sistema ordinario, así como una formación a lo largo del ciclo vital que facilite la participación en la sociedad.

Tras todas estas declaraciones de principios, los gobiernos han intentado poner en marcha sistemas educativos inclusivos. Los resultados han sido inconsistentes en cuanto a esfuerzo y compromiso, si bien existe un objetivo claro y compartido por la comunidad internacional hacia un modelo de educación inclusiva (Rioux, 2007). Esta tendencia educativa toma diferentes formas en función de los factores culturales, sociales, económicos y políticos propios de cada contexto.

## 3.2. Repercusión de las declaraciones de principios en la legislación

La educación inclusiva ha venido desarrollándose de diferentes formas según las condiciones socio-económicas y político-educativas de cada país. Esto ha determinado una clara diferencia entre las prácticas inclusivas llevadas a cabo en los países desarrollados, donde las condiciones políticas y económicas son favorables, y en aquellos otros que se encuentran en vías de desarrollo, en los que el acceso a la educación básica es un objetivo prioritario (Miles y Ahuja, 2007).

### 3.2.1. La educación inclusiva en los países desarrollados

En los países más ricos y desarrollados, el acceso a la educación es virtualmente universal, por lo que los esfuerzos y los retos han ido orientados a mejorar la calidad de la enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales y/o a dotar de mayores recursos a las escuelas para que la inclusión sea posible. Existe una clara orientación por parte de la mayoría de los países de

Europa, América del Norte y Oceanía por acabar con la segregación de las personas con discapacidad y fomentar su educación en escuelas ordinarias. La tendencia actual en estos países es desarrollar una política hacia la inclusión de los alumnos con NEE en centros ordinarios, ofreciendo a los profesores diversos niveles de apoyo en términos de recursos, materiales, personal suplementario y formación. Veamos a continuación cuál ha sido el desarrollo de esta política inclusiva en estos países.

#### 3.2.1.1. La inclusión en Europa

La gran mayoría de los países de la Unión Europea se sumaron a las declaraciones de principios ratificadas por los organismos internacionales, orientando sus esfuerzos a crear un sistema educativo inclusivo. Un informe elaborado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial acerca de la situación de la educación especial en Europa así lo confirma e identifica una serie de *tendencias generales y progresos en los países europeos* (EADSNE, 2003). En este informe se aprecia que:

1) Se ha ido dando en muchos países un cambio de un sistema educativo dual (sistema educativo especial y ordinario) hacia un *continuum* de servicios entre los dos sistemas. Además, cada vez con mayor frecuencia las escuelas especiales se han ido transformando en centros de recursos, que tratan de ofrecer asesoramiento, materiales y apoyo a docentes, familias y alumnos.

2) En la mayoría de los países se ha logrado un importante progreso legislativo en relación con la inclusión. Esto está sucediendo especialmente en aquellos

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

países con una larga tradición en un sistema educativo especial (e.g., Reino Unido, Italia, España).

3) Algunos países (e.g., Francia, Reino Unido) ya han planificado modificar el sistema de financiación con el objeto de conseguir servicios más inclusivos. En otros países, el reconocimiento de la importancia de un sistema de financiación adecuado es cada vez mayor.

4) El papel de los programas educativos individualizados es una tendencia común en los países europeos. Las adaptaciones pueden tomar diferentes formas, pero existe una claro interés por educar a los alumnos con NEE bajo el marco de un currículum común, realizando las adaptaciones que se consideren necesarias.

5) Los países europeos están intentando dejar atrás el modelo médico, basado en el déficit, que durante mucho tiempo dominó la práctica educativa especial, para dar paso a un paradigma social. No obstante, en este momento esto se está haciendo más a un nivel de conceptos y de filosofía que en la práctica.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Los países con sistemas educativos europeos han legislado y han puesto en marcha políticas educativas que evidencian una clara tendencia hacia la educación inclusiva. Sin embargo, no son pocos los obstáculos con los que se encuentran en su intento por responder a la diversidad del alumnado. Cuestiones como la falta de formación de los profesores, especialmente de secundaria, actitudes negativas hacia la inclusión, la escasez de financiación y de recursos, o la más reciente preocupación por lograr unos determinados estándares y hacer escuelas más

competitivas, ponen en serias dificultades el desarrollo de escuelas que sean verdaderamente inclusivas (EADSNE, 2003).

No obstante lo anterior, el desarrollo de la educación inclusiva varía de un país a otro. Cada país está siguiendo a distinto ritmo sus propias políticas inclusivas, leyes y procesos, en función de sus condiciones particulares. De esta manera, en Europa se pueden identificar tres grandes líneas o vías (EADSNE, 2003):

a) *Una sola vía*. Incluye aquellos países que desarrollan una política y prácticas orientadas a la inclusión de casi todos los alumnos en la educación ordinaria. Esto se apoya en una amplia variedad de servicios centrados en la escuela ordinaria. Países como España, Grecia, Italia, Portugal, Suecia, Islandia y Noruega entrarían dentro de esta categoría.

b) *Múltiples vías*. Incluye aquellos países que utilizan múltiples acercamientos para la inclusión. Ofrecen una variedad de servicios entre los dos sistemas educativos, el ordinario y el especial. Dinamarca, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Austria, Finlandia y el Reino Unido pertenecen a esta categoría.

c) *Doble vía*. En ellos coexisten dos sistemas educativos diferentes. Los alumnos con necesidades educativas especiales son habitualmente educados en escuelas especiales o clases especiales. La gran mayoría de los alumnos oficialmente identificados con NEE no siguen el currículum ordinario. En muchos casos, estos sistemas se rigen por una legislación separada, con diferentes leyes para la educación especial y para la educación ordinaria. Países como Bélgica y Suiza formarían parte de esta categoría. Otros países como Alemania y Holanda, con una larga tradición en escuelas especiales, se

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

encontrarían actualmente a caballo entre esta categoría y la anterior (múltiples vías), ya que en los últimos años se han producido importantes cambios en su legislación para ofrecer un mayor *continuum* de servicios a los alumnos con NEE.

Esta variedad de tendencias se observa en las diversas formas de provisión de servicios que cada país ha desarrollado para atender las necesidades educativas especiales de sus alumnos. Las diferencias en legislación, procedimientos de evaluación y financiación de cada uno de ellos hacen que el número de alumnos que reciben su educación en espacios segregados varíe de una nación a otra. Si consideramos todos los países juntos, alrededor del 2.1% de todos los alumnos en Europa están siendo educados en entornos segregados, bien en escuelas especiales, bien en aulas especiales de centros ordinarios. Pero este porcentaje varía considerablemente si tenemos en cuenta a cada país en particular. La Tabla 4 refleja el porcentaje de alumnos con NEE atendidos en espacios segregados.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 4**.** *Porcentaje de alumnos con NEE en emplazamientos segregados*

| **< 1%** | **1-2%** | **2-4%** | **> 4%** |
|---|---|---|---|
| Grecia | Austria | Finlandia | Bélgica |
| Islandia | Dinamarca | Francia | Alemania |
| Italia | Irlanda | | Suiza |
| Noruega | Luxemburgo | | |
| Portugal | Holanda | | |
| España | Suecia | | |
| | Reino Unido | | |

Fuente: European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2003). *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Bruselas: EADSNE.

Los países del noroeste de Europa son los que con mayor frecuencia atienden a los alumnos con necesidades educativas especiales en centros y aulas especiales, a diferencia de los países europeos del sur y los escandinavos. Llama particularmente la atención el 6% de Suiza o el 4.6% de Alemania frente al 0.4% o

inferior de países como España, Italia y Grecia. A esta situación contribuyen factores como el fuerte arraigo de las escuelas especiales en estos países, la densidad de población y el desarrollo tardío de una legislación claramente inclusiva (EURYDICE, 2003). A modo de ejemplo de las particularidades de cada sistema educativo, se presentan a continuación algunos casos representativos de cada una de las líneas educativas adoptadas en Europa para atender la diversidad del alumnado.

*a) La educación inclusiva en Italia*

Italia se caracteriza por ser uno de los países más progresistas en cuanto a reformas educativas relacionadas con la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Los alumnos se hallan matriculados en las escuelas ordinarias desde hace más de treinta años, gracias a una serie de medidas legislativas y administrativas bien diseñadas que desde principios de los años setenta (Ley 118/1971 y Ley 517/1977) garantizan la inclusión total de todos los alumnos con NEE dentro del sistema educativo general desde la infancia hasta la educación superior, independientemente del tipo de discapacidad o de la edad. Los centros especiales prácticamente han desaparecido y menos del 0.5% de los alumnos son educados en entornos segregados (EADSNE, 2003).

La *integrazione scolastica* fue el resultado de una lucha desde abajo (asociaciones, autoridades municipales, etc.), defendiendo los valores de igualdad de oportunidades y justicia social (D'Alessio, 2007) y que culminó con el *Marco de Ley sobre la Discapacidad* (Ley 104/1992) que resumía todas las medidas legislativas antidiscriminatorias publicadas hasta el momento y sentaba las bases para la segunda fase de la *integrazione scolastica* la cual consideraba la diversidad

como un recurso y buscaba emparejar la necesidad de cada alumno con el servicio adecuado.

La educación inclusiva en el sistema educativo italiano se centra en el desarrollo del potencial de aprendizaje del alumno, la comunicación, la construcción de relaciones y la socialización. Para ello, la educación en las aulas ordinarias se consigue a través de un plan coordinado de servicios escolares, asistencia social y sanitaria, cultural y de ocio, así como a través de actividades gestionadas por entidades públicas o privadas. Además, las escuelas son dotadas con los apoyos técnicos, personales y educativos necesarios. Para los alumnos con discapacidad, la ley les ofrece un Plan de Educación Individual diversificado de acuerdo con unos objetivos que no se basan en los programas ministeriales, pero que están orientados a atender las capacidades de estos alumnos, sus habilidades y potencialidades. Se trata de un documento complejo que pretende llevar a cabo una planificación global para el alumno, incluyendo aspectos didácticos, de rehabilitación, sociales y de bienestar.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Pero, a pesar de los importantes avances y logros que se han conseguido en Italia gracias a una legislación social progresista, la inclusión no se ha alcanzado plenamente. De acuerdo con D'Alessio (2007), esta legislación no es suficiente si no se produce, a su vez, una transformación social más amplia. Para ello, se estima necesario hacer frente a ciertos aspectos que obstaculizan el pensamiento inclusivo como, por ejemplo, (a) fomentar la participación de los principales actores (personas con discapacidad) en la toma de decisiones; (b) promover la filosofía inclusiva en la formación del profesorado y de todos los profesionales de la educación; (c) contraatacar la tendencia neo-liberal y las reformas orientadas al

mercado y al logro académico; y (d) salirse definitivamente del modelo médico y dirigirse hacia un modelo social de la educación.

La *integrazione scolastisca* en Italia ha sido a menudo descrita por otros países como inclusiva porque las escuelas especiales prácticamente desaparecieron (Faloppa, 2003). Sin embargo, esto significa relacionar únicamente la inclusión con el emplazamiento de los alumnos con NEE en las aulas ordinarias, sin considerar la inclusión como un proyecto socio-político más amplio que abarca a toda la sociedad. La integración de todos los alumnos italianos en el sistema educativo ordinario es un hecho, pero todavía queda mucho por delante para que la inclusión sea una realidad tanto en las escuelas como en la sociedad.

*b) La educación inclusiva en el Reino Unido*

El sistema educativo en el Reino Unido varía de una región a otra con una legislación separada para Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia. En todas estas regiones cabe, sin embargo, destacar el importante impacto que tuvo la publicación del Informe Warnock (1978) y la *Ley de Educación* de 1981 que estableció el marco legislativo para el concepto de necesidades educativas especiales, sustituyendo a las categorías de discapacidad existentes hasta entonces. La política educativa cambió totalmente de orientación. Se pasó de una política segregadora con una larga tradición en centros específicos a otra que fomentaba la integración e inclusión de los alumnos en los centros educativos ordinarios.

En Inglaterra y Gales la actual política relativa a la inclusión se basa en la *Ley de Educación* de 1996 y en la *Ley de Necesidades Educativas Especiales y*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

*Discapacidad* de 2001. Se espera que el alumno asista a la escuela ordinaria, siempre que esto sea compatible con la dotación de los recursos necesarios para atender las necesidades del alumno y con los deseos de la familia. Desde septiembre de 2002, las escuelas no pueden tratar de forma menos favorable a las personas con necesidades educativas especiales por razón de su discapacidad y deben evitar se encuentren en situación de desventaja con respecto al resto de los alumnos. La *Ley de Discriminación de la Discapacidad* de 2005 exige, además, a las entidades públicas y las autoridades locales que promuevan la igualdad de oportunidades entre todos los alumnos.

Bajo los términos de la *Ley de Educación* de 1996, todos los alumnos tienen el derecho a acceder al Currículum Nacional y todas las escuelas (incluidas las escuelas especiales) deben seguir dicho currículum, el cual es lo suficientemente flexible para acomodarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Por otro lado, la primera opción para los alumnos con NEE será siempre, por ley, la escuela ordinaria local. Pero, si estas escuelas locales no son capaces de atender las necesidades de estos alumnos, éstos pueden recibir su educación en centros específicos. Poco más del 1% de los alumnos recibe su enseñanza en entornos segregados (EADSNE, 2003) como pueden ser las escuelas especiales, los *Pupil Referral Units* (para alumnos con problemas de comportamiento) o las escuelas independientes (privadas), aunque esto puede variar dependiendo de cada autoridad local.

A pesar de todas estas disposiciones legales, la práctica ha mostrado cómo, en muchos casos, la integración ha estado sumergida y las decisiones se han tomado en función de los recursos disponibles, más que de acuerdo con el concepto de la necesidad del alumno. Según Armstrong y Barton (2007), para conseguir la

inclusión resulta necesario el reconocimiento de que las escuelas y los profesores por sí solos no pueden hacer frente de forma efectiva a los nuevos retos. Se necesita un planteamiento multiagencia, basado en la comunidad. Por otro lado, la existencia aún de centros y aulas especiales, el aumento de las *Pupil Referral Units*, así como de otros tipos de emplazamientos dentro de las escuelas en función de las habilidades, la continua presencia de escuelas privadas y los efectos que está produciendo la posibilidad de elección de los padres, no están ayudando al desarrollo de una escuela más inclusiva (Dyson, 2005). Esto ha contribuido a que, a pesar de que en los últimos años haya habido en la población general un cambio en las actitudes y una mayor aceptación de que los niños no deberían ser segregados por motivo de sus dificultades, exista una tendencia en contra de la educación inclusiva que está ganando *momentum* (Armstrong y Barton, 2007).

*c) La educación inclusiva en Alemania*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Alemania es uno de los países europeos con mayor tradición en escuelas especiales. A lo largo del siglo XX, sobre todo tras la Segunda Guerra Mundial, se desarrolló un sistema educativo altamente especializado orientado a atender las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad en centros específicos. Sin embargo, esta situación ha ido cambiando en los últimos años y actualmente se podría decir que coexisten un sistema educativo dual (especial y ordinario) junto con un sistema educativo más integrador e inclusivo.

El derecho de las personas con discapacidad a la educación y a una formación adecuada a sus necesidades se recoge en la Ley Básica (*Grundgesetz*) de la República Federal de Alemania, así como en las constituciones de cada uno de los

16 *Länder* que la conforman, que son, en última instancia, los responsables de la legislación y la administración del sistema educativo a través de su Ministro de Educación, Asuntos Culturales y Ciencia. En los últimos años, los ministros han mostrado un mayor acuerdo en relación al desarrollo de políticas educativas más inclusivas que fomenten la educación de las personas con discapacidad en escuelas ordinarias. Se considera que el objetivo de la educación es la inclusión de las personas con discapacidad en la vida profesional y en la sociedad. Sin embargo, el cambio hacia una educación inclusiva se ha ido produciendo de forma lenta y no al mismo ritmo en todos los *Länder*.

El movimiento hacia la integración comenzó en los años setenta cuando se empezaron a oír las primeras voces a favor de la integración y el Consejo de Educación Alemán recomendaba que las personas con discapacidad fueran integradas en escuelas ordinarias (Deutscher Bildungsrat, 1973). A partir de este momento, y a lo largo de la década de los ochenta, comenzaron las primeras experiencias de integración escolar a través de proyectos piloto y se fueron desarrollando diferentes formas de cooperación entre las escuelas especiales y las escuelas ordinarias. En 1988, la Conferencia de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de la República Federal de Alemania, la KMK, decidió que el sistema educativo especial debía ser más flexible y que se debía pasar de una concepción de la educación especial basada en la institución a una basada en las necesidades educativas de los alumnos. De esta manera, se produjo un cambio en la terminología utilizada para referirse a los alumnos, abandonando el término de *necesidad de educación en escuela especial* (que determinaba el tipo de educación que debía recibir un alumno) e incorporando el concepto de *necesidades educativas especiales*.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Pero, el documento que mayor trascendencia ha tenido en el desarrollo de la educación inclusiva en Alemania ha sido las *Recomendaciones sobre Educación en Necesidades Especiales*, desarrollado por la KMK en 1994. En él, los Ministros acordaron que los alumnos con NEE pudieran ser admitidos en centros educativos ordinarios, siempre que éstos pudieran ofrecer el apoyo y los recursos educativos necesarios. Hoy en día, la mayoría de los *Länder* han adaptado sus leyes educativas a estas recomendaciones. Sin embargo, el proceso de cambio está siendo lento y todavía conviven toda una serie de servicios educativos especiales agrupados en dos grandes categorías (EADSNE, 2003; EURYDICE, 2008): (a) apoyo educativo especial en el educación ordinaria, y (b) apoyo educativo especial separado (e.g., escuelas y aulas especiales, centros de apoyo pedagógico especial, etc.).

Frente a los cambios más drásticos adoptados por países como Italia, Alemania ha seguido una política inclusiva mucho más moderada en la que se combinan toda una serie de modalidades de provisión de servicios de educación especial. Actualmente, alrededor del 4.6% de los alumnos alemanes reciben su educación en espacios segregados (EADSNE, 2003). Aunque se ha observado una progresión hacia entornos educativos más integradores, los centros especiales siguen siendo una alternativa educativa muy arraigada en este país.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

#### 3.2.1.2. La inclusión en los Estados Unidos y Canadá

Los países norteamericanos de Estados Unidos y Canadá han hecho también progresos considerables en cuanto a la implantación universal del principio de integración e inclusión. Al igual que en Europa, desde los años setenta se produjo todo un movimiento social y legal a favor de la educación de las personas con

discapacidad dentro del sistema educativo ordinario que culminó con el desarrollo de políticas educativas más inclusivas y con la educación de la mayoría de los alumnos con NEE en aulas ordinarias.

En los Estados Unidos, por ejemplo, la *Ley Pública 94-142* de 1975 exigía que todos los alumnos con discapacidad recibieran una educación pública adecuada en el entorno menos restrictivo posible. Más adelante, en 1990, la *Ley de Educación para Individuos con Discapacidad* (IDEA), reformulación de la Ley Pública de 1975, y la *Ley Americana sobre Discapacidad* (ADA) garantizaban el derecho a la educación de los niños y jóvenes con discapacidad, así como su acceso a todo tipo de programas y servicios. En 1997, el Congreso estadounidense revisó y llevó a cabo una serie de enmiendas a la ley de 1990, IDEA, que afectaban de forma significativa a los niños con necesidades educativas especiales, a sus familias y a las escuelas que ofrecen servicios de educación especial y otros relacionados. En aras de una educación más inclusiva se introdujeron cambios, por ejemplo, en la forma de valoración y diagnóstico de los alumnos, así como en los programas educativos individuales de los alumnos con NEE. Se trató también de superar las barreras para un entorno menos restrictivo y se favoreció la participación de los padres en la educación de sus hijos.

En Canadá, algunas de sus provincias se han convertido en un referente para la educación inclusiva. Su desarrollo se ha producido de forma muy diversa debido a la ausencia de una oficina nacional de educación o algún tipo de poder federal que dicte la política educativa. El sistema educativo está bajo la jurisdicción provincial, lo cual dificulta tener una visión global de las prácticas y políticas educativas (Timmons, 2007). El reconocimiento internacional en las últimas décadas de los

derechos de las personas con discapacidad influyó de manera importante en la legislación canadiense. El Año Internacional de las Personas con Discapacidad en 1981 motivó que al año siguiente Canadá incluyera los derechos de las personas con discapacidad en su Constitución. A partir de este momento, y a lo largo de los ochenta y los noventa, se fueron tomando otra serie de medidas a favor de los derechos de estas personas. Se puso especial énfasis en mejorar la inclusión de los niños con discapacidad en el sistema educativo público, así como en los servicios específicos; se cerraron instituciones y se reformaron algunas prácticas tradicionales de educación especial. Cada provincia ha ido desarrollando sus propias políticas hacia la educación inclusiva, siendo algunas mucho más progresistas que otras. Así, por ejemplo, en la provincia de New Brunswick se da la plena inclusión desde 1986, habiendo desaparecido por completo los centros educativos especiales. A esta situación han contribuido el fuerte apoyo y liderazgo político y administrativo a todos los niveles y la puesta en marcha de toda una serie de condiciones que favorecen la inclusión (Moliner, 2008). Sin embargo, otras provincias como Ontario, siguen manteniendo el modelo tradicional de educación especial. En general, las zonas rurales más que las urbanas tienden a tener sistemas educativos más inclusivos, quizás por el hecho de que es más difícil tener una población suficientemente grande para desarrollar servicios especializados. También, aquellas provincias que muestran una mayor preocupación por la evaluación y los estándares en base a los resultados académicos, mantienen todavía prácticas educativas segregadas (Timmons, 2007).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

### 3.2.1.3. La inclusión en Australia

El movimiento de integración e inclusión en Australia ha seguido un proceso muy similar a la del resto de países occidentales, hallándose especialmente vinculado a los hechos acontecidos en los Estados Unidos de América y, sobre todo, en el Reino Unido (Commonwealth of Australia, 1994). A lo largo de la década de los setenta, documentos como el Informe Karmel en 1973 o la Encuesta Nacional de Educación Especial en Australia, en 1979, supusieron el punto de partida para el desarrollo de políticas de integración escolar. No obstante, en Australia no existe una legislación específica que dictamine la integración educativa, aunque sus políticas nacionales sobre educación sí que defienden la justicia social y la equidad de todos los alumnos en las escuelas australianas. Los derechos de las personas que se encuentran en desventaja están protegidos a través de la *Ley de Educación* de 1989, la *Ley Anti-Discriminación* de 1991, la *Ley de Servicios de Discapacidad* de 1992 y la *Ley de Discriminación de la Discapacidad* del mismo año. Esta última tenía la intención de proteger a las personas con discapacidad contra la discriminación, incluyendo la discriminación en educación. La importancia de esta ley radica en el papel que desempeñó en la reestructuración de las escuelas hacia una mayor apertura hacia las diferencias y la integración de los alumnos con NEE. Al mismo tiempo, incidía en la generalización de la idea de que la inclusión es una preocupación que traspasa lo educativo, formando parte, también, de la propia sociedad. Pero estas leyes de carácter federal han tenido un desarrollo diverso en cada uno de los estados y territorios del país. Cada uno de ellos ha entendido la integración de una forma particular, lo que ha supuesto políticas educativas muy dispares, siendo algunos estados, como el de Victoria, más innovadores que otros (Lewis y Cook, 1993). A pesar de la lucha por conseguir escuelas inclusivas en

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Australia, siguen existiendo emplazamientos segregados. Las escuelas y aulas especiales coexisten con aulas y centros ordinarios. Además, sigue habiendo una considerable proporción del profesorado que no apoya el principio de inclusión, perpetuando la idea de una educación especial basada en servicios específicos (Commonwealth of Australia, 1994; Slee, 2000; Tuettemann, Tin Or, Slee y Punch, 2000).

Dejando de lado las particularidades de cada país y contexto, los países desarrollados han seguido unos patrones muy similares a la hora de educar a sus alumnos con necesidades educativas especiales. Unos comenzaron antes a prestar atención a los derechos de las personas con discapacidad, otros fueron más radicales y progresistas en sus políticas y otros se resisten a acabar definitivamente con la educación especial segregada. Sin embargo, en todos ellos existe una tendencia evidente hacia la inclusión, el reconocimiento de los derechos de todos y la justicia social. Y eso se refleja en las legislaciones de cada país, aunque bastante menos en las prácticas que se están llevando a cabo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

### 3.2.2. La educación inclusiva en España

España, al igual que un gran número de países, se ha ido haciendo eco de las iniciativas mundiales relativas a la educación inclusiva. Aunque sus comienzos fueron tardíos, en los últimos años se ha hecho un gran esfuerzo por llevar a cabo un desarrollo legislativo acorde con las declaraciones internacionales sobre las personas con necesidades educativas especiales, su participación en la comunidad y su educación en el sistema ordinario.

Hasta bien entrado el siglo XX la educación especial en España fue considerada como un sistema educativo paralelo al ordinario. Los primeros cambios se produjeron con la reforma educativa de 1970 y la aprobación de la Constitución Española en 1978. A partir de este momento, sucesivas leyes y normativas fueron progresivamente incorporando los principios ideológicos manifestados por los organismos internacionales y regulando la integración de las personas con NEE en los centros educativos ordinarios (Tabla 5).

Tabla 5. *Marco legal español relativo a la inclusión de los alumnos con NEE*

| | Marco legal | Principales contribuciones |
|---|---|---|
| 1970 | *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE) | • Introduce la Educación Especial en la Sistema General de Educación.<br>• La Educación Especial se impartirá en centros ordinarios y centros especiales. |
| 1978 | *Constitución Española* | • Reconoce el derecho de todos los ciudadanos a la educación.<br>• Insta a llevar a cabo una política de previsión, tratamiento e integración de las personas con discapacidad. |
| 1982 | *Ley de Integración Social de los Minusválidos* (LISMI) | • Atiende cuestiones relativas a aspectos personales, sanitarios, escolares y laborales de las personas con discapacidad.<br>• Integra la educación especial en el sistema ordinario.<br>• Introduce los principios de normalización, integración, sectorización e individualización. |
| 1985 | *Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial* | • Concreta lo establecido en la LISMI.<br>• Representa el comienzo en la práctica de la integración escolar en España. |
| 1990 | *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) | • Introduce el concepto de 'necesidades educativas especiales'<br>• Contempla los principios de normalización e integración escolar.<br>• Desarrolla las adaptaciones y diversificaciones curriculares para la atención de las NEE de los alumnos. |
| 2002 | *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) | • Introduce el concepto de 'necesidades educativas específicas'.<br>• Promulga los principios de normalización, no discriminación e integración. |

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 5. (continuación)

| | Marco legal | Principales contribuciones |
|---|---|---|
| 2003 | *Ley de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad* (LIO) | • Se inspira en los principios de vida independiente, accesibilidad universal, diálogo civil y transversalidad de las políticas en materia de discapacidad.<br>• Contempla medidas de sensibilización y acciones formativas para la promoción y el desarrollo de la igualdad y la no discriminación.<br>• Prevé la participación de las personas con discapacidad en la toma de decisiones. |
| 2006 | *Ley Orgánica de Educación* (LOE) | • Promueve los principios de equidad en la educación, normalización, inclusión educativa y de no discriminación.<br>• Desarrolla el concepto de 'necesidad específica de apoyo educativo'. |

La *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE, 1970) supuso la introducción de la educación especial en el sistema educativo como una modalidad de educación alternativa a la ordinaria dirigida tanto a las personas con discapacidad y problemas de adaptación, como a los alumnos superdotados. Concretamente, en el Capítulo VII (art. 49-53) de la ley se establecían los fines de la educación especial, así como las modalidades de escolarización de estos alumnos en centros específicos o en aulas específicas de centros ordinarios. Si bien la Ley General de Educación del 70 marcó un antes y un después en la educación española, pues con ella se crearon las primeras aulas de educación especial en los centros ordinarios para facilitar la integración, ésta debe ser considerada más como el punto de partida que como un desarrollo completo de la integración, ya que sus prescripciones eran demasiado generales y no se desplegaron las disposiciones necesarias para poner en marcha el Capítulo VII dedicado a la educación especial (Illán y Arnáiz, 1996). Habría que esperar aún más de una década para que los cambios se hicieran notar.

Poco después, la Constitución Española de 1978, en su artículo 27, reafirmaba el derecho de los ciudadanos a la educación y en el artículo 49 se instaba a los

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

poderes públicos a llevar a cabo una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de las personas con discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas, ofreciéndoles la atención especializada que fuese necesaria. En este mismo año el Instituto Nacional de Educación Especial elaboró el Plan Nacional de Educación Especial con el objeto de orientar las posteriores actuaciones legislativas. En el documento se recogían los principios de normalización, integración y sectorización, así como el de individualización de la enseñanza como principios básicos para la puesta en marcha de la integración escolar en España (Arnáiz, 2003).

Un momento clave en el desarrollo normativo relativo a las personas con discapacidad tuvo lugar con la publicación de la *Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos* (LISMI, 1982). En ella se establecieron con carácter legal las propuestas inicialmente planteadas cuatro años antes en el Plan Nacional de Educación Especial. La ley, inspirada en la reciente Constitución y en las Declaraciones de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Deficiente Mental (ONU, 1971) y los Derechos de los Minusválidos (ONU, 1975), incidía en la necesidad de los poderes públicos de promover la integración de las personas con minusvalías en todos los ámbitos de su vida (social, escolar y laboral), recurriendo a los servicios y centros especiales en aquellos casos en los que se requiriese una atención especial. Con la LISMI se reconocía que las posibilidades de integración no dependían exclusivamente de las condiciones personales de los individuos, sino también de los recursos y servicios que la sociedad estuviera dispuesta a poner a su disposición para compensar sus limitaciones, así como el reconocimiento de la solidaridad y el respeto a las diferencias (Jiménez y Vilà, 1999). El documento regulaba, además, cuestiones relativas a la rehabilitación, diagnóstico, educación y trabajo de las personas con discapacidad.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La ley establecía que la educación de las personas con minusvalías debía tener lugar dentro del sistema ordinario con los programas de apoyo y recursos que fuesen necesarios. La educación especial se concebía como parte del sistema educativo (art. 25) y sólo se llevaría a cabo en centros específicos cuando la gravedad de la minusvalía lo hiciera imprescindible (art. 27). Se trataba, pues, de una ley progresista que pretendía acercarse a las propuestas, principios y movimientos que a nivel internacional, especialmente en los países occidentales, habían ido cambiando la manera de entender la educación especial y la atención educativa de las personas con NEE.

Los principios básicos promulgados en la LISMI se concretaron en el *Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre*, *de Ordenación de la Educación Especial* (MEC, 1982), que establecía las diferentes modalidades de escolarización (integración completa, integración combinada e integración parcial) y, especialmente, en el *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo*, *de Ordenación de la Educación Especial* (MEC, 1985), que supuso el comienzo en la práctica de la integración escolar, estableciendo una fase experimental de ocho años para valorar dicha práctica educativa.

Con la entrada en los noventa, se aprobaría la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990). Esta ley ratifica, en líneas generales, lo establecido en el Real Decreto 334/1985, pero con una novedad importante: introduce, por influencia del Informe Warnock (1978), el término de 'necesidades educativas especiales'. En esta ley se opta por una educación comprensiva, la misma para todos, y diversificada, adaptada a las características de cada grupo y contexto sociocultural y a las características

individuales de cada persona (Jiménez y Vilà, 1999). En este sentido propugna: (a) un modelo de escuela basado en la diversidad y abierta al medio; (b) modelos de enseñanza centrados en el alumno y (c) la aplicación de un nuevo currículum que traslada el centro de atención al proceso de enseñanza-aprendizaje y no al producto de éste. El currículum debe modificarse para responder a las NEE de los alumnos. Se propone, por tanto, un currículum abierto y flexible que pueda ser desarrollado a diversos niveles de concreción (centro, aula, alumno).

Para adaptarse a las nuevas exigencias de la LOGSE, se publicó el *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales* (MEC, 1995). Este Real Decreto sustituiría al RD 334/1985 e introdujo una serie de novedades, como el uso del término 'necesidades educativas especiales', la atención educativa de los niños y jóvenes con capacidades superiores, la conversión paulatina de los centros especiales en centros de recursos y el desarrollo de adaptaciones curriculares individuales para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos.

A partir de este marco general, cada Comunidad Autónoma fue desarrollando los preceptos de la LOGSE, publicando sus respectivos decretos (Tabla 6). En la Comunidad Valenciana diversas órdenes y disposiciones regularon cuestiones como la flexibilización de la enseñanza obligatoria para los alumnos superdotados (*Orden de 14 de julio de 1999,* DOGV, 3554/99, de 5 de agosto) o la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (*Orden de 18 de junio de 1999,* DOGV, 3527/99, de 29 de junio).

Tabla 6. *Normativa reguladora de la atención a las NEE en diversas Comunidades Autónomas*

| Ámbito territorial | NORMA |
|---|---|
| Zona MECD | Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (*BOE*, 131/95, de 2 de junio). |
| C. Andaluza | Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de solidaridad en la educación (*BOJA*, 140/99, de 2 de diciembre). |
| C. Canaria | Decreto 286/1995, de 22 de septiembre, de ordenación de atención al alumnado con necesidades educativas especiales (*BOC*, 131/95, de 11 de octubre). |
| C. Catalana | Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (*DOGC*, 2528/97, de 28 de noviembre). |
| C. Gallega | Decreto 320/1996, de 26 de julio, de ordenación de la educación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (*DOG*, 153/96, de 6 de agosto). |
| C. Vasca | Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora (*BOPV*, 138/98, de 13 de julio). |
| C. Valenciana | Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno Valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (*DOGV*, 3224/98, de 17 de abril). |

Fuente: Carrión Martínez, J. J. (2002). Educación especial e integración escolar. Un estudio comparado de la pluralidad estatal (p. 348). Revista de Educación, 327, 341-359.

Las leyes de educación posteriores a la LOGSE (LOCE, 2002; LOE, 2006) introducen solamente cambios menores referidos básicamente a la terminología. La *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (LOCE, 2002) utiliza el término de 'necesidades educativas específicas' para referirse a aquellos alumnos que requieren una educación compensatoria, alumnos extranjeros, alumnos superdotados y los alumnos con necesidades educativas especiales. Y la más reciente *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006) habla de alumnado con 'necesidad específica de apoyo educativo', abarcando al alumnado con necesidades educativas especiales, con altas capacidades y alumnos con integración tardía al sistema educativo. Asimismo, tiene en cuenta la compensación de las desigualdades en educación a través de la educación compensatoria. En esta última ley se sigue hablando del principio de

normalización, pero se introducen, a su vez, los principios que promulgan los organismos internacionales de equidad en la educación e inclusión.

El desarrollo legislativo desplegado en pocos años, tanto a nivel de Gobierno central como Autonómico, ha contribuido a establecer el marco de acción para la educación inclusiva en todo el territorio español. Sin embargo, Echeita y Verdugo (2004), en colaboración con diversos autores de las distintas comunidades autónomas, llevaron a cabo una valoración de la Declaración de Salamanca diez años después de haberse promulgado. A la luz de lo acontecido en nuestro país durante este periodo, los autores reflexionaban sobre una serie de dificultades y hechos que se resisten a cambiar y que convierten dicho documento en una "ilusionante retórica" (p. 210) más que en la descripción de una realidad. Los autores destacan (o.c. 2004: 211-216):

1) La perspectiva 'esencialista' respecto a la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Sea cual sea la terminología utilizada, son muchos los profesionales que siguen entendiendo las dificultades escolares como un déficit.

2) El permanente debate 'nominalista' (integración *vs.* inclusión). Más que prolongar el debate sobre estos conceptos, lo importante es plantearse qué prácticas educativas pueden ayudar a evitar o minimizar la exclusión social, promoviendo el cambio en los sistemas de atención y apoyo a nivel individual, organizativo y social.

3) La 'educación inclusiva' no debe entenderse como una simple actualización o modernización de la 'educación especial', sino como un proceso a través del

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

cual atender la diversidad bajo un marco común, evitando los compartimentos estancos en las administraciones educativas y acabando con el desarrollo de programas, normativas y recursos separados unos de otros (educación especial, educación compensatoria, educación intercultural, etc.).

4) La persistencia de las etiquetas sobre alumnos y centros y el consecuente efecto devastador sobre las expectativas del profesorado, los compañeros y las familias.

5) La permanente 'delegación de responsabilidad' en los especialistas (profesores de apoyo, orientadores, etc.) frente a otras funciones de orientación y asesoramiento.

6) El empobrecimiento del currículum y la limitación de oportunidades. Las posibilidades de acceso al currículum ordinario de los alumnos con necesidades educativas especiales siguen siendo escasas, especialmente cuando reciben constantes apoyos fuera del aula de referencia.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

7) Los esquemas de financiación y dotación de recursos personales y económicos a los centros continúa reforzando el diagnóstico y las etiquetas. Además, deja fuera a muchos alumnos que tienen dificultades pero no son considerados alumnos con necesidades educativas especiales.

8) Los colegios de educación especial no se han transformado en centros de recursos, a excepción de algunas experiencias singulares dispersas por la geografía española.

9) La concepción y la organización actual de la educación secundaria obligatoria limitan seriamente una educación de calidad para el alumnado con

necesidades educativas especiales. La falta de formación inicial del profesorado, su organización y currículum rígidos dificultan la atención educativa de estos alumnos.

10) El derecho a una educación inclusiva no se agota en las etapas obligatorias y, hasta la fecha, los progresos observados en enseñanzas de bachillerato, formación profesional de grado superior o universitaria son escasos.

11) La formación inicial y permanente ofertada a los profesionales no está siendo suficiente para desarrollar valores inclusivos en las escuelas.

12) La necesidad de modificar las creencias y valores más profundos acerca de las diferencias humanas, así como la concepción que se tiene de la educación y de la función de la escuela.

## 4. Naturaleza y características de las escuelas inclusivas

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La falta de una definición clara acerca de la inclusión ha llevado a entender de diversas formas qué es una escuela inclusiva. No obstante, si retomamos la definición que proponían Booth y Ainscow (1998), en la que afirmaban que la inclusión se refiere al " proceso que lleva a incrementar la participación de los estudiantes y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad" (p. 2), entendemos que una escuela inclusiva no es aquélla que únicamente integra a los alumnos con NEE en sus aulas, sin atender de forma adecuada a las diferencias y necesidades de cada uno de sus alumnos (integración física), sino la que promueve la participación plena de todos en la escuela y en la comunidad.

Desde esta perspectiva, si se utiliza el término inclusión como un adjetivo para describir a la escuela, se entiende que una escuela inclusiva es "un lugar al que todo el mundo pertenece, es aceptado, apoyado por sus profesores y compañeros y otros miembros de la comunidad escolar con el objeto de atender sus necesidades educativas" (Stainback y Stainback, 1990: 3). Se trata, además, de escuelas que crean comunidades educativas de apoyo en las que los servicios necesarios para atender las necesidades individuales de todos los alumnos están disponibles, incluidos aquellos servicios que anteriormente sólo lo estaban en entornos especializados.

Peterson (2002) resume la naturaleza de las escuelas inclusivas en las cinco características siguientes (p. 2):

1) *Fomentan los principios democráticos de igualdad y justicia social*. El objetivo de la educación es ayudar a los alumnos a aprender a desenvolverse como ciudadanos en una democracia.

2) *Incluyen a todos*. Todos los alumnos aprenden juntos, sin importar la cultura, la etnia, el lenguaje, la capacidad o el género.

3) *Adaptan la enseñanza y el currículum en función de las habilidades de los alumnos*. Los profesores programan la enseñanza teniendo en cuenta la diversidad del alumnado. Para ello realizan adaptaciones y ajustes en su programación para atender las necesidades de todos los alumnos.

4) *Promueven el aprendizaje cooperativo*. La escuela utiliza los recursos de los centros específicos y de la comunidad para ofrecer apoyo a los estudiantes,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

padres y profesores. Todos trabajan juntos para construir una comunidad y apoyo mutuo dentro del aula y de la escuela.

5) *Establecen fuertes vínculos con las familias y la comunidad*. Los profesionales desarrollan una colaboración auténtica dentro de la escuela y con las familias y la comunidad, y juntos toman decisiones para dirigir las actividades escolares.

## 4.1. Condiciones que favorecen la inclusión

Identificar y analizar las condiciones que se consideran óptimas para promover el desarrollo de escuelas inclusivas es un tema que ha recibido especial consideración en la literatura (e.g., Ainscow, 2001; Florian, 1998; Giangreco, 1997; Rose, 2001). Diversos autores han realizado un importante trabajo, tratando de examinar qué factores determinan o son condición necesaria para la inclusión. Algunos hablan de condiciones para la inclusión (Ainscow, 2001), otros de dimensiones de la inclusión (Clark, Dyson y Milward, 1995) o de características comunes de las escuelas inclusivas (Giangreco, 1997), mientras que otros hacen referencia a las capacidades para el cambio (Fullan, 1996) o los factores de cambio (Marchesi, 1998) de dichas escuelas. En cualquier caso, todos ellos coinciden en una serie de rasgos que parecen estar presentes en las escuelas inclusivas y eficaces y que se resumen en la Tabla 7.

De acuerdo con estos autores, las condiciones o ingredientes para una educación inclusiva son (Wolger, 1998): (a) visión personal y liderazgo; (b) coordinación y participación; (c) colaboración y planificación; (d) investigación y reflexión; y (e) formación profesional y desarrollo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 7. *Condiciones para promover la inclusión en las escuelas*

| **Características comunes (Giangreco, 1997)** | **Condiciones para la inclusión (Ainscow, 2001)** | **Dimensiones de la inclusión (Clark et al., 1995)** | **Capacidades para el cambio (Fullan, 1996)** | **Factores de cambio (Marchesi, 1998)** |
|---|---|---|---|---|
| | Liderazgo eficaz | Política educativa | Visión personal | |
| Marco compartido<br><br>Relaciones claras entre los profesionales<br><br>Participación de la familia | Participación<br><br>Coordinación | Organización | | Modificación de la cultura y organización de la escuela |
| Planes educativos individualizados significativos<br><br>Trabajo colaborativo<br><br>Uso efectivo del personal de apoyo | Planificación colaborativa | Estrategias pedagógicas y curriculares<br><br>Recursos | Colaboración | Transformación del currículum<br><br>Revisión de las estrategias de enseñanza |
| Procedimientos para evaluar la efectividad | Investigación y reflexión | Valores | Investigación | Valores sociales |
| Formación del profesorado | Desarrollo profesional | Desarrollo del profesor | Maestría | Desarrollo profesional de los profesores |

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

a) *Visión personal y liderazgo.* Se debe dar, por parte de todos los agentes implicados en la educación, la aceptación de una visión personal que sirva de motor dentro de la organización, así como un entendimiento del liderazgo como algo amplio que se distribuye por toda la escuela. El liderazgo deja de ser entendido de una manera jerárquica y de control y pasa a distribuirse y potenciarse entre todos sus miembros desde un enfoque participativo. La mejor manera de desarrollar este tipo de liderazgo es en el mismo puesto de trabajo, utilizando procesos de aprendizaje social que influyan sobre el pensamiento y la acción en un contexto particular (Ainscow, 2007). Cuando se delega en el profesor responsabilidades y éste se implica más en las

actividades de perfeccionamiento, el docente se hace cada vez más consciente de que puede adoptar una perspectiva más amplia de su trabajo, mejorando, a su vez, su práctica educativa.

b) *Coordinación y participación.* La cultura de la escuela es la base sobre la que se fundamenta el desarrollo del currículum. Los valores, reglas, modelos de aprendizaje, actitudes de los profesores, relaciones interpersonales, expectativas mutuas, las participación de padres y estudiantes y la comunicación que existe entre todos sus miembros son los elementos que determinan la naturaleza de la escuela y que guían las posteriores aplicaciones del currículum (Marchesi, 1998). La participación de los diversos profesionales, familiares y alumnos en un ambiente de coordinación y colaboración resulta de vital importancia para llevar a cabo prácticas inclusivas. Esto es posible a través de la creación de equipos multidisciplinares y de apoyo, el uso de los recursos comunitarios y la colaboración con otras instituciones, fomentando la puesta en práctica de ideas innovadoras que se dirijan al cambio de las estructuras organizativas existentes y mejorando la práctica educativa.

c) *Colaboración y planificación.* El desarrollo de la educación inclusiva en las escuelas requiere la colaboración y cooperación de los profesionales a la hora de tomar decisiones en lo referente al currículum, los recursos y la planificación de la enseñanza. La planificación colaborativa entre los docentes del centro educativo facilita una práctica más eficaz. Es a través de las experiencias compartidas que los compañeros pueden ayudarse entre sí para articular lo que hacen y lo que quieren hacer (Hiebert, Gallimore y Stigler, 2002). El trabajo en equipo entre los profesores de una escuela, así como de otras escuelas, permite compartir prácticas organizativas, curriculares e

instructivas que han resultado ser efectivas para atender las diferencias del alumnado.

d) *Investigación y reflexión.* Es importante que los profesores desarrollen una posición clara en cuestiones de derechos humanos y discriminación, así como sobre el significado de la educación inclusiva y las necesidades educativas especiales (Clark, Dyson y Milward, 1995). Los miembros de la comunidad educativa deben compartir unos valores basados en la igualdad de oportunidades y en la justicia social. Por otro lado, los profesionales tienen la capacidad de investigar y analizar su propia práctica educativa, contribuyendo así a su propio desarrollo profesional y a la mejora de la enseñanza.

e) *Formación profesional y desarrollo.* El éxito de la educación inclusiva depende en gran medida de la capacidad de los profesores para responder a la diversidad de las aulas. Ainscow (2007) considera esencial encontrar formas efectivas para apoyar al profesorado en el desarrollo de su capacidad para enseñar a todos los alumnos. El profesor se encuentra ante nuevos retos y responsabilidades, así como ante un cambio en los roles que desempeña. Esta nueva reconceptualización en los roles y responsabilidades no sólo implica un mejor conocimiento y comprensión de las necesidades específicas de los alumnos, sino también la habilidad para llevar a cabo adaptaciones del currículum y de las estrategias de enseñanza (deBettencourt, 1999; Parker, 2006; Schumm y Vaughn, 1994; Vaughn, Gersten y Chard, 2000; Welch, 1997).

Todas estas condiciones han de darse dentro de un modelo sistémico en el que se contemplen todos los niveles de análisis y de toma de decisiones implicados

en el desarrollo de las escuelas inclusivas. Esto es, la inclusión ha de promoverse (1) a *nivel social,* con el desarrollo de unos valores y creencias acordes con los principios democráticos de la inclusión, y actuando sobre la opinión pública y las políticas sociales y de empleo; (2) a *nivel de sistema educativo*, adoptando una política educativa claramente inclusiva; (3) a *nivel de centro*, consensuando las decisiones que afecten a la organización y el funcionamiento de los apoyos, así como desarrollando un clima de convivencia y sentido de comunidad en la escuela; y (4) a *nivel de aula*, creando un clima que valore y celebre la diversidad y adaptando la enseñanza a las necesidades educativas particulares de cada uno de los alumnos.

## 4.2. Obstáculos para el desarrollo de la inclusión

La inclusión es un proceso complejo que requiere cambios a todos los niveles. Hemos visto anteriormente que son muchas las variables que entran en juego para que la educación inclusiva se desarrolle de forma adecuada en las escuelas y su filosofía se extienda más allá de éstas. También hemos visto que la inclusión es un movimiento internacional, reconocido por un gran número de países, lo cuales, en mayor o menor medida, están orientando sus reformas y políticas educativas hacia una educación que responda a las necesidades de todos sus alumnos. Sin embargo, bajo el prisma de la inclusión, todavía se mantienen prácticas educativas que son segregadoras y discriminatorias. No todos los países tienen el mismo nivel de compromiso, ni orientan todos sus esfuerzos a conseguir que la inclusión sea algo más que pura retórica. Incluso aquellos países cuya legislación ha incorporado los principios de la inclusión, entran en contradicción con las expectativas y con las exigencias que imponen a las escuelas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Aunque la inclusión se debe entender de forma contextualizada, atendiendo a las condiciones y características particulares de cada entorno, al menos existe acuerdo en lo fundamental, en lo que hay que promover y en lo que hay que evitar. Desgraciadamente, las barreras u obstáculos que dificultan su puesta en marcha son todavía numerosas (Barton y Armstrong, 2007):

1) *Falta de un marco realmente inclusivo*. Aunque se ha avanzado mucho en materia de leyes que defienden los derechos de todas las personas a la educación, se necesita un mayor compromiso por parte de los gobiernos en la adopción de medidas que promuevan una sociedad y una educación verdaderamente inclusivas. Muchos países gozan ya de una legislación basada en los principios de la inclusión. Sin embargo, las administraciones deben estar convencidas de ello, promover la educación inclusiva y garantizar la provisión de servicios necesarios. Los resultados de un estudio de la UNESCO (1996) acerca de las leyes sobre la educación especial en 52 países miembros indican que la legislación es necesaria para asegurar los derechos de las personas con discapacidad a la igualdad de oportunidades y puede, además, ayudar a garantizar los recursos que permitirán que esos derechos se conviertan en algo real. Los países en vías de desarrollo se encuentran, en este sentido, en un estadio embrionario debido a la ausencia de leyes y políticas que regulen la provisión de servicios de carácter inclusivo, lo que les lleva a una actitud de *laissez faire* en materia de atención de las necesidades educativas especiales (Eleweke y Rodda, 2002).

2) *Sistema educativo basado en los logros*. La tendencia actual de la mayoría de los sistemas educativos, especialmente en los países desarrollados, basada en la evaluación de la educación y su eficacia en función de los

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

resultados académicos de los alumnos, está generando una vuelta a prácticas segregadoras, dejando de lado la relevancia de la educación personal y social. La presión que sienten las escuelas por responder a dichos estándares les lleva a dejar de lado y a considerar como 'alumnos de segunda fila' a todos aquellos que no logran alcanzar los mínimos exigidos. Estos sistemas educativos favorecen la competitividad entre las escuelas, el elitismo y la exclusión de aquellos alumnos que no se ajustan a los estándares establecidos.

3) *Existencia de escuelas y aulas especiales*. Aunque en diferente grado, en todos los países siguen existiendo centros educativos especiales o aulas especiales, lo que conduce a perpetuar la segregación de determinados alumnos. Se podría decir que ningún país ha prescindido todavía de estas unidades especiales, si bien es cierto que muchos de ellos están reorientando sus funciones hacia la provisión de recursos y apoyos, más que a la atención directa de los alumnos con NEE.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4) *Especialización profesional*. El viejo modelo médico centrado en el déficit del alumno y en la atención individualizada por parte de los diferentes profesionales dificulta la realización de prácticas inclusivas en las que la cooperación, la coordinación y la orientación son fundamentales. Desde el modelo inclusivo es la escuela y el profesor del aula ordinaria quien atiende las necesidades educativas de sus alumnos con el asesoramiento, apoyo y colaboración de otros profesionales.

5) *Poca implicación de los profesores.* En bastantes ocasiones, se ha tratado de poner en marcha programas inclusivos cuando los profesores no estaban

preparados para ello. Esto ha provocado una falta de interés del profesorado y, a veces, de rechazo hacia dichas políticas. Un cambio en las actitudes del profesorado y en su sentimiento de competencia es imprescindible para promover una educación inclusiva.

6) *Falta de apoyo.* Para que los profesores tengan las herramientas y las habilidades necesarias para atender a todo el alumnado es necesaria su formación inicial y permanente en materia de necesidades educativas especiales, así como la orientación y la colaboración de otros profesionales especializados en diferentes ámbitos. También la falta de recursos personales y materiales y la existencia de barreras arquitectónicas dificultan enormemente la inclusión de todos los alumnos en los centros ordinarios. En los países en vías de desarrollo estas limitaciones son aún mayores debido a la escasez de recursos, de especialistas que asesoren al profesorado, de formación adecuada de profesores y otros profesionales.

7) *Escasa o nula participación de las propias personas con discapacidad.* Las personas con discapacidad siguen siendo dejadas de lado en los procesos de toma de decisiones. Sus voces, así como las de sus familiares, deben ser escuchadas, ya que son ellos quienes mejor pueden referirse a sus necesidades y las dificultades que encuentran.

Todas estas cuestiones plantean unos *retos* que deben ser afrontados desde todos los niveles, si no se quiere retroceder en todo lo conseguido hasta el momento (D'Alessio, 2007; Parrilla, 2007; Timmons, 2007). Entre estos retos cabe destacar:

- Ampliar el alcance y significado de la inclusión. Las relaciones en los ámbitos social, político y educativo deben ser revisadas, establecidas y mantenidas.

- Denunciar la exclusión. Es necesario ser críticos con las fuentes y procesos de exclusión, tanto en las escuelas como en el sistema educativo como un todo. Igualmente, es necesario identificar las ideologías dominantes ancladas en las políticas oficiales y en las leyes y que pueden tener como resultado prácticas discriminatorias.

- Adoptarse actitudes más democráticas y participativas, y contraatacar la tendencia neo-liberal y las reformas orientadas al mercado.

- Entrar en un debate internacional para conocer los movimientos ideológicos y prácticos de otros países y regiones. Esto no quiere decir imitar otros modelos, sino ajustarlos a realidades particulares.

- Dejar de centrar la atención en lo que no funciona en el niño y en su entorno inmediato y entender qué está pasando en un contexto sociocultural más amplio.

- Salirse definitivamente del modelo médico, tan presente aún en muchas acciones educativas, y dirigirse hacia un modelo social.

- Identificar las necesidades educativas, deseos, experiencias y pensamientos de las personas con discapacidad desde su punto de vista. Promover, asimismo, su participación y consulta, al igual que la de sus familias.

- Desarrollar y mejorar las herramientas y competencias de todos los profesionales implicados en el proceso educativo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 5. Estrategias y prácticas educativas inclusivas

La reforma hacia una educación más inclusiva conlleva el compromiso por parte de la escuela de responder a la diversidad del alumnado, pero también el desarrollo de estrategias y prácticas educativas inclusivas que hagan posible la participación de todos los alumnos. Se entiende por estrategias o prácticas educativas inclusivas aquel tipo de estructuras, tareas y/o actividades que ofrecen oportunidades reales de aprender a todo el alumnado. Kame'enui y Carnine (1998) sugieren que la forma de enseñanza utilizada por los profesores en las aulas es crítica para el desarrollo de la inclusión. Estos autores consideran que la capacidad de los profesores para presentar, por ejemplo, materiales de aprendizaje de forma motivadora y ordenada que reconozcan la individualidad al tiempo que se atiende las necesidades del grupo, es uno de los mayores retos a los que se han de enfrentar los profesores de las aulas inclusivas. El abanico de estrategias que puede utilizar el profesorado para responder a las necesidades educativas de sus alumnos es amplio y va desde las adaptaciones más *generales* (estrategias de carácter organizativo), en las que el profesor realiza ajustes de la enseñanza para atender las diferencias inicialmente encontradas, a las adaptaciones *específicas* (estrategias didácticas), en las que el profesor lleva a cabo cambios o ajustes más especializados referidos al currículum y que implican modificaciones en alguno o en varios de sus elementos (Cardona, Reig y Ribera, 2000).

El currículum debe, sobre todo, ofrecer oportunidades efectivas para el aprendizaje de todos los alumnos, incluyendo aquéllos con NEE. Esto puede significar que, para algunos alumnos, se necesite poner un mayor énfasis en ciertos aspectos del currículum, al objeto de atender sus necesidades individuales. Sin

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

embargo, esto sólo se podrá conseguir cuando las escuelas den suficiente flexibilidad para adoptar modelos curriculares que surjan de las necesidades identificadas, así como del contenido prescrito. En este sentido, diversos autores consideran el desarrollo curricular como un elemento fundamental para la promoción de una educación inclusiva (Alper, 1996; Sebba, Byers y Rose, 1995). Un componente esencial para asegurar que los alumnos sean adecuadamente incluidos en cualquier sistema educativo es la provisión de un modelo curricular que reconozca y atienda la gran variedad de necesidades, apoyando tanto a los profesores como a los alumnos. Esto requiere una estructura curricular que reconozca y valore la diversidad del alumnado y ofrezca un marco que sea visto por profesores, padres y otros profesionales como una base sólida para atender las necesidades de todos los alumnos.

El desarrollo de un buen currículum depende, según Rose (1998), de los siguientes aspectos: (a) el conocimiento por parte de los profesores de las necesidades de sus alumnos y su capacidad para ajustar las estrategias de aprendizaje a estas necesidades; (b) las habilidades para manejar de forma efectiva el aula; (c) el uso apropiado de los recursos; (d) el compromiso por una participación total de los alumnos; y (e) el uso prudente del apoyo del aula. De acuerdo con este autor, sólo cuando todas estas áreas se desarrollen suficientemente se alcanzará la plena inclusión.

En general, el modelo curricular adoptado en España desde la LOGSE (1990) ha limitado el concepto de adaptaciones de la enseñanza a los ajustes y modificaciones que se llevan a cabo sobre el currículum. Las adaptaciones curriculares han centrado toda la atención, excluyendo otro tipo de estrategias

educativas que la literatura destaca como muy útiles para atender a la diversidad del alumnado y que descansan en la iniciativa y el estilo instructivo del profesor. Concretamente, las adaptaciones curriculares individualizadas (ACIs) se han limitado a realizar cambios en los distintos elementos del currículum, quedándose, en la mayoría de los casos, en papel mojado e incluso limitando la participación de los alumnos NEE. En este sentido, Hart (1992) ha manifestado su preocupación hacia ciertas formas de diferenciación de la enseñanza que conducen a la constante exclusión de los alumnos de la dinámica del aula ordinaria. Cuando se le ofrecen al alumno actividades distintas de aquéllas que están siendo desarrolladas por todo el grupo-clase, se le está negando su derecho de acceso al currículum. Es necesario que los profesores realicen prácticas educativas inclusivas que casen mejor con los estilos de aprendizaje de cada alumno, favoreciendo en todo momento su participación en los objetivos curriculares más generales del aula. Aquellas escuelas y aulas que entienden la diferenciación del currículum en términos limitados están también restringiendo las oportunidades de inclusión.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Junto a los ajustes y modificaciones del currículum, el profesor ha de poner en marcha diferentes estrategias educativas de carácter más general que contribuyan a favorecer el aprendizaje de todos los alumnos en el aula, adaptándose a las diferencias individuales, pero sin dejar de lado la enseñanza del grupo-clase. En este sentido, la literatura describe un conjunto de estrategias que según muestra la investigación han resultado ser efectivas para favorecer el aprendizaje de todos los alumnos en aulas altamente diversas. Aunque puede tomar denominaciones variadas, las más comunes aparecen bajo la denominación de estrategias de organización y manejo efectivo del aula, estrategias de enseñanza y evaluación de

los aprendizajes, estrategias de agrupamiento y estrategias de adaptación de las actividades.

a) Las *estrategias de organización y manejo efectivo del aula* se entienden como las acciones que emprende el profesor para organizar y mantener el orden en el aula y crear un ambiente de aprendizaje adecuado para los alumnos. La investigación ha demostrado que cuando se establecen unos patrones de funcionamiento del aula desde el principio de curso se favorece un clima de aprendizaje más motivador donde los alumnos están más centrados en su aprendizaje y se reducen las conductas disruptivas (Emmer, Evertson y Anderson, 1980). Algunos autores destacan por su efectividad la reducción de la ratio, el establecimiento de rutinas y normas, fomentar el respeto por las diferencias y las relaciones personales positivas entre compañeros o llevar a cabo programaciones del aula, teniendo en cuenta tanto las necesidades del grupo como las de los alumnos con NEE (Schumm y Vaughn, 1991).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

b) Las *estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes* hacen referencia a las distintas técnicas que utiliza el profesor con el objetivo de que el alumno aprenda de manera más eficaz. Dichas estrategias contribuyen, asimismo, a una mejora en el rendimiento de los alumnos. Palicsar (1986) destaca, por ejemplo, la enseñanza estratégica, es decir, el empleo de técnicas que ayuden a los alumnos a aprender, como el pensamiento en voz alta, estrategias de memorización, de resolución de problemas, de motivación, etc. para favorecer el aprendizaje. Por otro lado, Mastropieri (1987) señala las estrategias de evaluación continua o formativa como un medio para atender a la diversidad del alumnado en el

aula a través, por ejemplo, de la realización de valoraciones continuas del rendimiento, la cumplimentación de registros de control, la comprobación de que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado o la consideración de los resultados de la evaluación a la hora de llevar a cabo las programaciones.

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

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Moody y Elbaum, 2001). De las diferentes modalidades de enseñanza en pequeño grupo, merece especial atención el aprendizaje cooperativo. Esta modalidad de enseñanza tiene sentido en las aulas inclusivas porque se basa en la heterogeneidad y fomenta el apoyo entre compañeros y el respeto entre alumnos de diversa procedencia y características. La tarea de los miembros del grupo no es hacer algo en equipo, sino aprender del equipo (Cardona, 2006), al tiempo que se da una responsabilidad individual para participar y aprender (Davidson, 2002). El aprendizaje cooperativo ha resultado ser efectivo para incrementar el logro, fomentar la participación de los alumnos y mejorar la motivación hacia el aprendizaje (Polloway, Patton y Serna, 2001). Humphreys, Johnson y Johnson (1982) compararon estrategias cooperativas, competitivas e individualistas en una clase de ciencias y hallaron que los alumnos que recibieron la enseñanza a través de métodos cooperativos aprendieron significativamente más que los alumnos que siguieron los otros dos métodos. Por otro lado, Johnson y Ahlgren (1976) examinaron las relaciones que había entre las actitudes de los alumnos hacia la cooperación y la competitividad y sus actitudes hacia la educación. Los autores hallaron que la cooperación y no la competitividad se relacionaba positivamente con su motivación hacia el aprendizaje. La investigación sobre aprendizaje cooperativo da apoyo a una estrategia de enseñanza que en el marco de la educación inclusiva permite a los alumnos aprender y trabajar en entornos donde los puntos fuertes de cada uno se reconocen al tiempo que se tratan las necesidades individuales (Sapon-Shevin, Ayres y Duncan, 2002). La investigación destaca, además, los sistemas de

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

enseñanza mediada por un compañero tutor o peer tutoring como una estrategia muy útil y beneficiosa a la hora de atender las necesidades educativas de los alumnos. Se trata de una estrategia de enseñanza, probablemente más estructurada que las anteriores, que representa una alternativa a la enseñanza uno-a-uno (Cardona, 2006) y en la que los alumnos se apoyan mutuamente en su aprendizaje. A través de la enseñanza mediada por un compañero tutor el profesor puede individualizar los materiales de aprendizaje para responder a la diversidad educativa del alumnado (Fuchs et al., 2001) y ofrece más oportunidades a los alumnos para responder y practicar con el contenido que con otras formas de enseñanza (Delquadri, Greenwood, Whorton, Carta y Hall, 1986). Por otro lado, la evidencia de beneficios sociales, instructivos y de coste es abundante. Los estudios llevados a cabo sobre los efectos de la enseñanza mediada por un compañero tutor sugiere que los alumnos que reciben este tipo de enseñanza ganan en aprendizaje, desarrollan habilidades interpersonales y mejoran su autoestima (LaPlant y Zane, 2002; McMaster, Fuchs y Fuchs, 2002; Thousand, Villa y Nevin, 2002). Good y Brophy (1997) afirman que la calidad de la enseñanza impartida por un compañero tutor preparado puede ser superior a la de los adultos por al menos tres razones: (1) los niños usan un lenguaje y ejemplos más apropiados para su edad y con más significado, (2) los compañeros tutores acaban de aprender lo que tienen que enseñar y están más familiarizados con las posibles frustraciones del tutelado, y (3) los compañeros tutores son más directos que los adultos. Asimismo, los tutores también se benefician de esta experiencia, ya que igualmente mejoran sus habilidades

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

interpersonales y autoestima, al tiempo que profundizan en el entendimiento de los conceptos, procedimientos y operaciones que enseñan, probablemente porque necesitan poner en marcha toda una serie de estrategias metacognitivas (Udvari-Solner, Thousand, Villa, Quiocho y Kelly, 2005).

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

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Otra estrategia educativa inclusiva es la colaboración. La alta heterogeneidad de las aulas ha dado lugar a una nueva forma de entender la enseñanza, en la que la creación de grupos de apoyo y la colaboración se consideran fundamentales para responder de forma efectiva a las diferencias individuales. En este contexto ha surgido la enseñanza colaborativa, donde se espera que los distintos profesionales trabajen de forma conjunta en la planificación, enseñanza y atención de las necesidades particulares de los alumnos.

Thousand, Nevin y Villa (2007) definen la enseñanza colaborativa o la co-enseñanza como dos o más personas que comparten la responsabilidad de enseñar a algunos o a todos los estudiantes asignados a un aula. Consideran que es una forma creativa para que personas con diferentes maneras de pensar y enseñar conecten y se apoyen mutuamente para ayudar a aprender a los alumnos. Para que esto sea posible, estos autores consideran que los profesores han de cumplir una serie de condiciones (o.c.: 420):

1) Coordinar su trabajo para conseguir como mínimo un objetivo común.
2) Compartir un sistema de creencias en el que cada miembro del equipo tiene su propia experiencia necesaria para el trabajo conjunto.
3) Demostrar paridad, alternando los roles de profesor y aprendiz, experto y principiante, donante y receptor de conocimientos y habilidades.
4) Usar una teoría de distribución de funciones de liderazgo en el que las tareas y las relaciones del profesor tradicional se distribuyen entre todos los miembros del equipo de co-enseñanza.
5) Usar un proceso cooperativo que incluya la interacción cara a cara, interdependencia positiva, el empleo, monitorización y procesamiento de habilidades interpersonales y la responsabilidad individual.

La enseñanza colaborativa ha demostrado ser positiva tanto para los alumnos como para los profesores (Walther-Thomas, 1997). Los primeros han mostrado mejores resultados académicos, mayores habilidades sociales y mejoras en el autoconcepto y las actitudes, así como en las relaciones entre los compañeros. Los profesores, por otro lado, afirman un mayor crecimiento a nivel profesional, apoyo personal y un mayor sentido de comunidad dentro de las aulas ordinarias. Además,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

se han observado menos derivaciones a los servicios especiales. No obstante, algunos investigadores son más cautos en cuanto a la efectividad de los métodos de enseñanza colaborativa (Murawski y Swanson, 2001; Zigmond, 2004).

La co-enseñanza puede llevarse a cabo de diferentes maneras, pudiendo variar considerablemente de un equipo a otro. Cook y Friend (1995) hablan de cuatro modelos (cit. en Cardona, 2006: 93-96):

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

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

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

- *Enseñanza simultánea o paralela*. En este modelo, se divide a los alumnos en dos grupos, de manera que: (a) cada profesor trabaja con un subgrupo

explicando el mismo contenido al mismo tiempo, o (b) ambos profesores enseñan distintos contenidos simultáneamente. Finalizada su intervención, los profesores cambian de grupo para explicar el mismo contenido a la otra mitad de la clase. La enseñanza paralela exige que ambos profesores planifiquen juntos para adoptar las estrategias de diferenciación pertinentes. Aun cuando el contenido básico puede ser el mismo, el profesor de apoyo o especialista puede encargarse de presentar los conceptos más simples o de más alto nivel.

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

La enseñanza colaborativa requiere cambios en los roles y responsabilidades del personal de la escuela, en la planificación y en el apoyo administrativo. La planificación conjunta y la participación en igualdad de estatus de los profesores son variables críticas. Llevar a cabo la enseñanza colaborativa es un reto, especialmente en un momento en el que la competitividad y las exigencias de resultados en base a determinados estándares están a la orden del día. Los esfuerzos deben ir

encaminados a la adecuada formación de los profesores en estas técnicas y en el apoyo administrativo y logístico para llevarlas a cabo.

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

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 6. Conclusiones

La educación inclusiva exige una transformación radical en la forma de entender los objetivos de la educación y sus propósitos. La educación ha de basarse en la igualdad y la justicia social de todos sus miembros, a través de un modelo basado en la colaboración y en la práctica reflexiva y crítica. Un modelo, según Lloyd (2000), en el que los elementos centrales son los estudiantes, el aprendizaje y un entorno libre de obstáculos para dicho aprendizaje. El desarrollo de este modelo requiere el reconocimiento de que el actual sistema no garantiza la equidad. Para lograrla, es crucial que los profesores valoren críticamente su práctica educativa y la desarrollen de manera colaborativa, participativa y profesional, cuestionando

continuamente las condiciones actuales de la política educativa y de la enseñanza. Aunque esto no es suficiente para lograr la justicia social en educación, sí que sirve de punto de partida para empezar un proceso de remodelación, reestructuración y transformación de la educación en aras de la inclusión (Lloyd, 2000).

En este proceso de cambio, resulta primordial conocer cuáles son los pensamientos que están guiando las prácticas educativas de los profesores. Una de las condiciones necesarias para el desarrollo de escuelas inclusivas es que los profesores compartan una serie de valores, creencias y actitudes acordes con los principios de la inclusión y que concreten dichos pensamientos en una enseñanza orientada al logro de la participación plena de los alumnos en un entorno educativo normalizado. Pensamiento y acción, actitudes y comportamiento instructivo, están íntimamente ligados dentro del proceso educativo. Sin embargo, el nexo entre ambos elementos no ha sido suficientemente explorado. Por ello, esta tesis doctoral tiene por objeto analizar si las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión son buenos indicadores de las prácticas educativas que emplean los docentes en sus aulas para atender a la diversidad del alumnado. Un mejor entendimiento de estas relaciones serviría para poner en marcha los procesos de transformación necesarios para el desarrollo de la inclusión, comenzando por uno de los grandes pilares del sistema: los profesores.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

# Capítulo 3

# Revisión de la literatura empírica: la investigación sobre actitudes del profesorado hacia la inclusión y sus prácticas

## 1. Introducción

La inclusión es un movimiento que en el ámbito educativo ha ido cobrando importancia a partir de la última década. La educación inclusiva ha entrado a formar parte de una agenda política más amplia en la que el objetivo fundamental es evitar la exclusión social de determinados grupos, ya sea por sus diferencias en capacidad, cultura, lengua o género, entre otras. Esto se refleja en los diferentes documentos internacionales y las disposiciones legales de cada país (LOGSE, 1990; UNESCO, 1994) que consideran la inclusión como la mejor manera de educar a todos los alumnos en un entorno ordinario, ofreciéndoles una educación de calidad y favoreciendo la participación plena de todos sus miembros. El discurso de los derechos humanos se ha convertido en uno de los pilares fundamentales para defender una educación que no discrimine a ningún alumno bajo ninguna circunstancia. Todas las personas tienen el derecho a recibir una educación y a que se respeten sus derechos básicos en el ámbito educativo. Pero los argumentos a favor de una educación inclusiva no pueden provenir únicamente de la perspectiva

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

de los derechos humanos. Ésta debe ir acompañada de una base empírica que dé soporte a dicha práctica (Farrell, 2000).

El interés por la inclusión en los centros y aulas ordinarias ha generado abundante investigación, lo que supone, según Hegarty (2008), una evolución del discurso de la educación especial hacia la educación inclusiva en los últimos tiempos. Esta producción científica ha sido, sin embargo, más abundante en los países anglosajones que en nuestro contexto. En España, un gran número de trabajos han centrado su interés en la reflexión teórica acerca del modelo de educación inclusiva, pero sin hacer referencia a investigaciones particulares que, por otro lado, constituyen un cuerpo científico bastante disperso. Esto se debe, según Susinos (2002), al estado inicial de debate en el que nos encontramos que, poco a poco, permitirá el desarrollo de investigaciones de carácter más aplicado sobre prácticas inclusivas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La revisión de la literatura empírica para este estudio se llevó a cabo utilizando diferentes fuentes entre las que destacan las bases de datos y publicaciones periódicas (en papel y electrónicas) contratadas por la Universidad de Alicante y la Universidad de Aberdeen (Reino Unido) relativas a las actitudes y percepciones del profesorado hacia la inclusión y sus prácticas relacionadas con la inclusión, así como otros tipos de informes y documentos (e.g., legislación y órdenes ministeriales y autonómicas relacionadas con la atención a la diversidad). Las fuentes consultadas durante el proceso de búsqueda fueron las siguientes:

a) Bases de datos:

- ERIC (*Educational Resources Information Center*)
- *Psychological Abstracts*
- *Journal Citation Reports* (www.isiknowledge.com)
- CIJE (*Current Index to Journals in Education*)
- CINDOC (www.cindoc.csic.es)
- CIDE (www.mec.es/cide/)
- Tesis doctorales: *Dissertation Abstracts* y TESEO (www.mcu.es/TESEO/)

b) Paquetes de revistas contratadas: *Sage Publications, ProQuest, Science Direct*.

c) Consulta de catálogos: biblioteca de la Universidad de Alicante y de la Universidad de Aberdeen.

d) Otros buscadores: *Google Scholar.*

Los términos empleados para guiar la búsqueda fueron los siguientes descriptores: percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión/integración, adaptaciones instructivas, prácticas educativas inclusivas, educación inclusiva, alumnos con necesidades educativas especiales, educación primaria y educación secundaria.

Las publicaciones periódicas y/o manuales de mayor apoyo para esta revisión fueron, entre otros, *International Journal of Inclusive Education, European Journal of Special Needs Education, Journal of Special Education, Journal of Learning Disabilities, Exceptional Children, Revista de Investigación Educativa (RIE), Revista de Educación, Bordón, The SAGE Handbook of Special Education* (Florian, 2007b),

La revisión efectuada nos proporcionó elementos para organizar y presentar el contenido de este capítulo atendiendo a (a) la investigación llevada a cabo en el contexto nacional e internacional acerca de las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión, (b) los factores que afectan o se relacionan con el desarrollo de las actitudes hacia la inclusión y (c) las prácticas en el aula.

## 2. Áreas y enfoques de investigación en educación inclusiva

La investigación sobre educación inclusiva ha despertado un gran interés en los últimos veinte años. Así lo demuestra la literatura aparecida sobre el tema (Farrell, 2000), la cual aborda una gran variedad de cuestiones relativas a la idea de educar a todos los alumnos en un entorno ordinario. En relación con nuestro objeto de estudio, las áreas de investigación que han recibido más atención hasta ahora, a juzgar por los trabajos publicados, han sido las actitudes del profesorado y de otros afectados en el proceso (familias y propios alumnos con NEE), los efectos de la inclusión en el alumnado y las prácticas, ajustes y adaptaciones que el profesorado realiza para atender a la diversidad.

Los enfoques de investigación que se han utilizado para tratar estas cuestiones han seguido una metodología de tipo no-experimental y de naturaleza descriptiva. Así, por ejemplo, los estudios que han intentado indagar acerca de las actitudes, las percepciones y las creencias de las distintas personas afectadas en el proceso (padres, alumnos, profesores y otros profesionales) han utilizado habitualmente técnicas de autoinforme, principalmente los cuestionarios y las escalas de actitudes (e.g., Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Cook, Cameron y Tankersley, 2007). No obstante, en los últimos años, la perspectiva cualitativa ha

ido ganando terreno y se empiezan a desarrollar trabajos de esta índole (e.g., Alemany y Villuendas, 2004; Rose, 2001). Otros estudios han tratado de combinar la investigación cuantitativa y cualitativa, recurriendo fundamentalmente al cuestionario y a la entrevista como medios para profundizar acerca de las opiniones de los entrevistados (e.g., Horne y Timmons, 2009; Idol, 2006; Ojea, 1999). Avramidis y Norwick (2002) recomiendan, sin embargo, adoptar diseños de investigación alternativos que analicen las actitudes de los profesores no sólo desde del punto de vista individual o personal, sino también en relación con los aspectos sociales. Proponen el uso de métodos que investiguen la interdependencia de los docentes en un ambiente sociocultural particular a través de, por ejemplo, las historias de vida y las autobiografías. Desde esta perspectiva, afirman los autores, se fomentaría un mayor entendimiento de los complejos e interrelacionados procesos entre las experiencias personales, las actitudes y las prácticas.

Cuando el propósito de la investigación ha sido estudiar las adaptaciones que realiza el profesor en el aula, generalmente se han llevado a cabo estudios descriptivos mediante encuesta (e.g., Bender, Vail y Scott, 1995; Cardona, 2003b; Vaughn, Reiss, Rothlein y Hughes, 1999). Algunos autores han objetado que es difícil conocer verdaderamente qué estrategias de adaptación de la enseñanza utilizan los docentes para atender las necesidades educativas de sus alumnos usando a veces como única técnica de recogida de datos el autoinforme. Por ello, estudios como los de McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager y Lee (1993) y Soukup, Wehmeyer, Bashinsky y Bovaird (2007), optaron por la observación como mejor técnica para conocer la conducta real del profesor en el aula y su interacciones con los alumnos incluidos en ella.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En muy raras ocasiones se ha hecho una investigación de naturaleza experimental o cuasi-experimental, a excepción de los trabajos del equipo de Fuchs (1995). La dificultad de formar los grupos experimentales y de control condicionan en la práctica la posibilidad de realizar este tipo de estudios, razón por la cual cuando se ha querido analizar el impacto de la inclusión sobre los alumnos con NEE se ha recurrido frecuentemente a investigaciones no experimentales de tipo causal-comparativo (e.g., Waldron y McLeskey, 1998), investigaciones menos exigentes en cuanto al control experimental.

*a) Educación inclusiva y actitudes del profesorado*

La importancia que los profesores tienen en la puesta en marcha de prácticas inclusivas ha generado abundante material acerca de sus actitudes y percepciones. Generalmente, se han estudiado dos tipos de actitudes (Cardona, 2008): (a) las actitudes del profesorado hacia los alumnos que difieren, esencialmente, en capacidad (e.g., Tait y Purdie, 2000; Tourón, Fernández y Reyero, 2002), cultura (e.g., Brown, 2004), lengua (e.g., Byrnes, Kiger y Manning, 1997), género (e.g., Cahill, 1997; Malkin y Stake, 2004), clase social (e.g., Bakari, 2003) y orientación sexual (e.g., Morgan, 2003); y (b) las actitudes del profesorado hacia la integración e inclusión de los alumnos tradicionalmente excluidos del sistema educativo ordinario (e.g., Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Idol, 2006; Rose, 2001; Scruggs y Mastropieri, 1996). Estos estudios han utilizado metodologías no-experimentales de corte descriptivo y, en algunos casos, de corte cualitativo (e.g., Rose, 2001) y, en general, vienen a indicar que la actitud es favorable, siempre y cuando se den unas condiciones mínimas en los centros.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

*b) Efectos de la educación inclusiva en el alumnado*

Otra de las áreas que mayor interés ha despertado ha sido conocer el efecto que la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales puede tener sobre éstos y sobre sus compañeros, especialmente, en relación a su rendimiento académico y la adaptación social. El impacto de la inclusión sobre la adquisición de habilidades académicas y sociales de los alumnos con discapacidad ha dado resultados mixtos (Salend y Duhaney, 1999). Algunas investigaciones (Marston, 1996; Meltzer, Katzir-Cohen, Miller y Roditi, 2001) ponen de relieve que la inclusión es beneficiosa tanto para los alumnos con necesidades educativas especiales como para sus compañeros. Así, por ejemplo, Waldron y McLeskey (1998) en su estudio para comparar el rendimiento en lectura y matemáticas de los alumnos con necesidades educativas especiales en dos emplazamientos distintos (entornos inclusivos y aulas de apoyo) concluyeron que los alumnos educados en los entornos inclusivos mostraban mayores beneficios en lectura que sus compañeros del aula de apoyo. A la misma conclusión llegó Cardona (1994; 1997) en una investigación llevada a cabo en el contexto español, donde los alumnos con dificultades de aprendizaje que siguieron un programa inclusivo mostraron un mejor rendimiento académico y un mayor ajuste emocional que aquéllos que recibían atención especial en el aula de apoyo. Y Banerji y Dailey (1995) mostraron que el progreso en lectura y escritura de los alumnos con necesidades especiales que participaron en un programa inclusivo fue similar al realizado por sus compañeros. Otros investigadores afirman, sin embargo, que los alumnos con NEE no rinden adecuadamente en entornos inclusivos (Fuchs y Fuchs, 1998; Salend y Duhaney, 1999) y que algunos alumnos con NEE que son educados en las aulas ordinarias muestran progresos

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

académicos mínimos, a pesar de que los profesores hayan recibido el apoyo necesario (Klingner, Vaughn, Hughes, Schumm y Elbaum, 1998).

En el área social, diversos estudios (Pugach y Wesson, 1995; Swanson y Howell, 1996) dan soporte a la idea de que las aulas inclusivas ofrecen entornos de aprendizaje favorables, promueven las actitudes positivas hacia los alumnos y los compañeros y fomentan el apoyo y la ayuda. La investigación en esta parcela también ha demostrado que los alumnos con necesidades educativas especiales pueden aumentar su autoestima y autoconcepto positivo a través de la interacción y participación en actividades con sus compañeros (Salend y Duhaney, 1999; Swanson y Howell, 1996). Estas interacciones, además, mejoran las actitudes hacia la escuela y el aprendizaje, la aceptación de los compañeros y el sentimiento de pertenencia al grupo (Salend y Duhaney, 1999).

*c) Perspectivas de los padres acerca de la inclusión*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El punto de vista y opinión de los padres sobre el proceso de inclusión de sus hijos también ha sido objeto de investigación, si bien sus puntos de vista son muy variados (Farrell, 1997), tanto entre los padres de alumnos con discapacidad como entre los padres de alumnos sin NEE. Algunos padres no ven con buenos ojos que sus hijos compartan las clases con alumnos con necesidades educativas especiales, ya que consideran que puede comprometer su educación. No obstante, cuando se les informa y sensibiliza, a menudo, se convierten en defensores de la educación inclusiva e informan de que ésta tiene un efecto positivo sobre sus hijos en su desarrollo personal y social (Logan, Díaz, Piperno, Rankin, MacFarland y Borganian, 1995). Igualmente, algunos padres de alumnos con discapacidad temen que la inclusión suponga una pérdida de los servicios individualizados disponibles en las

aulas de apoyo (Green y Shinn, 1994), así como que el niño se sienta fracasado y frustrado al ponerlo en situación de competir con el resto de compañeros. Sin embargo, otros padres defienden el derecho de sus hijos a ser integrados en las aulas ordinarias. Quieren que éstos tengan las mismas experiencias y oportunidades que sus compañeros y consideran que los programas inclusivos los preparan mejor para ser independientes y miembros activos de la sociedad. Los espacios segregados, argumentan, sólo contribuyen a un mayor aislamiento (Vargo y Vargo, 1993). Farrell (2000) considera que los factores que pueden estar afectando a las actitudes de los padres hacia la inclusión como, por ejemplo, el grado de discapacidad, algunas variables familiares y el estatus socioeconómico no han recibido suficiente atención dentro de esta línea de investigación.

*d) La adaptación del currículum y de la enseñanza*

En esta parcela la investigación es a todas luces escasa y, por ese motivo, resulta necesario profundizar en cuestiones sobre el comportamiento instructivo del profesorado en situaciones de integración, así como en el grado de aceptación de las adaptaciones entre el profesorado, el uso que hacen de ellas y los factores que pueden estar influyendo en su aplicación. La síntesis de Scott, Vitale y Masten (1998) revela que, en general, el profesorado acepta de forma moderada las adaptaciones y, aunque la mayoría las considera efectivas y posibles de aplicar, sólo unos pocos creen pertinente hacer un uso más amplio de ellas. A esta conclusión se llega también en el estudio de Cardona (2003a).

La investigación sobre educación inclusiva en España es todavía muy reducida. Los trabajos que se han venido publicando se sitúan aún en un nivel teórico y solamente unos pocos han desarrollado investigaciones de carácter aplicado que

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

permitan valorar el proceso (Susinos, 2002). Dado que el sistema educativo español ha apostado claramente por la inclusión de todos los niños en las escuelas y aulas ordinarias (LOE, 2006; LOGSE, 1990), es cada vez más apremiante el desarrollo de investigaciones que aporten evidencia sobre las condiciones bajo las cuales se está desarrollando la inclusión en nuestro país, sobre las percepciones y actitudes que tienen los profesionales y partes implicadas y sobre las estrategias educativas más adecuadas para responder a las necesidades de todos los alumnos. Estas valoraciones han determinado la elección del problema que se investiga en esta tesis doctoral, a través de la cual se pretenden examinar las actitudes del profesorado alicantino hacia la inclusión, en función de una serie de parámetros que reflejan las condiciones en las que se está implementando esta práctica en la provincia de Alicante. El análisis de estas y otras cuestiones permitirá conocer mejor la realidad de nuestras escuelas, identificar necesidades y demandas específicas del profesorado y conocer un poco mejor las prácticas educativas inclusivas que se desarrollan en el aula.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 3. El profesorado ante la inclusión

La introducción en las escuelas de políticas educativas cada vez más inclusivas han traído consigo cambios importantes en los roles y responsabilidades de los profesionales de la educación. Estos cambios generalmente no se han visto acompañados de un análisis previo de su pensamiento (creencias y actitudes) hacia este proceso, cosa que puede estar comprometiendo seriamente el desarrollo de la inclusión. Dado que la investigación sobre el pensamiento del profesor demuestra que las percepciones y actitudes definen los procesos de pensamiento, acción y disposición al cambio del profesorado ante determinados retos (Richardson, 1996),

el estudio de sus actitudes se convierte en elemento determinante para conocer el desarrollo del proceso y comprender mejor el comportamiento instructivo del profesor en el aula.

En las secciones siguientes se presentan los hallazgos más destacados de la investigación en esta parcela que han resultado clave para plantear el problema de esta investigación.

## 3.1. Actitudes del profesorado hacia la inclusión

El estudio de las actitudes y las percepciones de los profesores hacia la integración y la inclusión ha recibido especial atención desde la última década. La producción científica ha sido considerable en países como los Estados Unidos, Canadá, Reino Unido y Australia, y bastante menor en nuestro contexto (Susinos, 2002). Resulta complicado dar cuenta de los hallazgos, pues estos estudios han sido llevados a cabo en países con grandes variaciones y diferencias en sus sistemas educativos y políticos. Además, hay que tener en cuenta que los términos 'integración' e 'inclusión' han sido utilizados, en muchos casos, indistintamente, pudiendo variar su significado de un contexto a otro. No obstante lo anterior, los resultados de estas investigaciones han arrojado luz sobre el tema y han tenido un fuerte impacto en estudios posteriores.

### 3.1.1. Investigación llevada a cabo en el contexto internacional

En términos generales, la revisión de la literatura internacional indica que la mayoría de los profesores están de acuerdo con el concepto general de inclusión, aunque su apoyo a la misma disminuye cuando los docentes deben implicarse en el

proceso. A esta conclusión llegaron Scruggs y Mastropieri (1996), en un meta-análisis llevado a cabo a partir de 28 estudios (desde 1958 hasta 1995) sobre las actitudes del profesorado norteamericano y australiano. Los resultados indicaron que dos tercios de los profesores encuestados (*n* = 10,560) apoyaban la idea de inclusión, pero sólo una pequeña minoría deseaba tener alumnos con NEE en sus propias clases. Cuestiones como la gravedad del problema, la mayor responsabilidad exigida al docente para atender las necesidades educativas de los alumnos, así como la falta de tiempo, destreza, formación y recursos para hacer posible la inclusión se citaban como variables con influjo potencial sobre la actitud de los encuestados.

A conclusiones similares llegaron Avramidis y Norwich (2002) en la revisión que realizaron unos años más tarde. En este estudio se incluyeron investigaciones de otros contextos, además del norteamericano y australiano, y hallaron que, si bien existía evidencia de actitudes positivas hacia la inclusión, esta aceptación no era total ni de 'rechazo cero'. De nuevo, los autores observaron que las actitudes estaban fuertemente influidas por ciertas variables como el tipo de discapacidad o los recursos disponibles para atender las necesidades diversas del alumnado.

Esta actitud contradictoria del profesorado, en la que, por un lado, aceptan la filosofía inclusiva, pero por otro se muestran más reservados en cuanto a la posibilidad de implementarla en sus aulas, no ha cambiado de forma sustancial con el paso del tiempo. En un estudio reciente llevado a cabo por Avramidis y Kalyva (2007) con 155 profesores griegos de educación primaria, los docentes afirman tener actitudes positivas hacia la idea de inclusión. Concretamente, los docentes reconocen y aceptan el derecho que tienen los niños y jóvenes con necesidades

educativas especiales a ser educados con sus compañeros y creen que dicha educación es posible en las aulas ordinarias. Además, piensan que la inclusión reportaría beneficios para los alumnos en su desarrollo cognitivo y social. Sin embargo, la principal preocupación de los profesores radica en las dificultades prácticas que se pueden encontrar a la hora de atender a estos alumnos en sus aulas. En este sentido, cuando se les pregunta sobre la mejor manera de llevar a cabo la inclusión, éstos se muestran conservadores, prefiriendo la presencia en el aula del profesor de educación especial o que el alumnado con NEE continúe recibiendo servicios en el aula de educación especial.

En otro estudio realizado por Soodak, Podell y Lehman (1998) con 188 profesores de educación primaria, secundaria y bachillerato se intentó ir más allá de las actitudes y se estudiaron las respuestas afectivas de los profesores ante la presencia de alumnos con NEE en sus clases. Se identificaron dos dimensiones: hostilidad/receptividad y ansiedad/calma que se relacionaban con variables como las cualidades del profesor, las características de los alumnos y otros factores escolares. Los autores llegaron a la conclusión de que el pensamiento del profesor es de naturaleza compleja, ya que se ve afectado por factores de diversa índole. Concretamente, los profesores más receptivos a la inclusión eran aquellos con una mayor percepción de eficacia personal y profesional, y más abiertos a la colaboración con sus compañeros. Asimismo, los profesores se mostraban más hostiles ante la inclusión de alumnos con retraso mental, dificultades de aprendizaje y trastornos conductuales que ante la inclusión de alumnos con discapacidad auditiva o física. Finalmente, se observó también en el profesorado una mayor hostilidad hacia la inclusión a medida que aumentaba su experiencia docente.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Estas percepciones y actitudes de los profesores de educación ordinaria difieren de las del profesorado de educación especial y de apoyo. Tanto unos colectivos como otros apoyan el principio de inclusión (Minke, Bear, Deemer y Griffin, 1996; O'Shea, Stoddard y O'Shea, 2000) y tienen sentimientos semejantes en cuanto al derecho de los alumnos con necesidades educativas especiales a ser educados en el aula ordinaria (Semmel, Abernathy, Butera y Lesar, 1991; Soodak, Podell y Lehman, 1998). Sin embargo, los profesores de educación especial tienden a tener una visión más positiva y optimista acerca de la inclusión que sus colegas del aula ordinaria (Romi y Leyser, 2006; Villa, Thousand, Meyers y Nevin, 1996), aunque esta diferencia es mínima cuando ambos profesores tienen la oportunidad de trabajar en equipo y de forma colaborativa en aulas inclusivas (Mastropieri, Scruggs, Graetz, Norland, Gardizi y McDuffie, 2005; Trent, Driver, Wood, Parrott, Martin y Smith, 2003).

Cuando se pregunta a los profesores acerca de su eficacia para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos, las diferencias actitudinales entre el profesorado del aula ordinaria y el especialista son más acusadas. En general, los profesores de educación ordinaria consideran que no tienen el conocimiento y la capacidad suficientes para enseñar en aulas inclusivas (Buell, Hallam, Gamel-McCormick y Scheer, 1999; Pace, 2003). El profesorado de educación ordinaria percibe a los profesores de educación especial como mejor preparados y con un mayor conocimiento de estrategias para enseñar a los alumnos con NEE (Lopes, Monteiro, Sil y Quinn, 2004; O'Shea, Stoddard y O'Shea, 2000). Del mismo modo, los docentes de educación especial se creen más competentes, mejor formados, más efectivos y más capaces para llevar a cabo adaptaciones de la enseñanza (Buell, Hallam, Gamel-McCormick y Scheer, 1999; Minke, Bear, Deemer y Griffin,

1996), lo cual indica la importancia que tiene la formación específica en educación especial para atender adecuadamente a los alumnos con dificultades (Brownell, Ross, Colon y McCallun, 2005).

Otros estudios se han interesado por conocer las actitudes que tienen los directores de los centros educativos hacia la inclusión, especialmente si se tiene en cuenta la relevancia que los docentes otorgan al apoyo recibido por parte de la dirección y de la administración (Villa, Thousand, Meyers y Nevin, 1996). Cook, Semmel y Gerber (1999), por ejemplo, compararon las actitudes de los directores y de los profesores de educación especial hacia la inclusión. En su estudio observaron que, aunque ambos grupos de profesionales manifestaban actitudes favorables, los directores eran más positivos en cuanto a la efectividad de la educación inclusiva y a la mejora académica de los alumnos con necesidades educativas especiales que los profesores de educación especial. También en la investigación de Idol (2006) los directores de primaria y secundaria afirmaron estar muy a favor de la inclusión, pero consideraban que ésta debía llevarse a cabo con los apoyos suficientes al profesor. Los directores y la organización de la escuela son pues factores cruciales para el desarrollo de buenas prácticas inclusivas y su apoyo resulta fundamental para que los profesores reciban los recursos necesarios y trabajen colaborativamente (Scruggs y Mastropieri, 1996).

### 3.1.2. Investigación española

Los estudios sobre las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión llevados a cabo en España arrojan resultados similares a los de la investigación internacional. Desde que se comenzara el proceso de integración

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

escolar en la segunda mitad de la década de los ochenta se fueron realizando estudios con el objeto de conocer cuáles eran las actitudes del profesorado español hacia la integración escolar y la inclusión. Entre estos estudios destacan los de García Pastor y Villar Angulo (1987), Illán (1989), Pallisera y Fullana (1992), Parrilla (1992), Carrión Martínez (1999) y Cardona (2000b). En todos ellos se llega a la conclusión de que los profesores españoles muestran cierta ambivalencia en cuanto a sus actitudes, pues al tiempo que aceptan la filosofía de la inclusión, manifiestan actitudes menos positivas respecto a su puesta en práctica.

En una investigación llevada a cabo con 410 profesores de centros públicos, privados e ikastolas de la provincia de Vizcaya, Fernández González (1999) observó dicha actitud contradictoria hacia la integración. Los respondientes mostraban una actitud positiva hacia la filosofía inclusiva y una actitud de rechazo o indecisión en relación con la praxis de la integración. La autora concluye que en el profesorado estarían conviviendo actitudes positivas y negativas que, disfrazadas de una falsa percepción de aceptación de la integración escolar, podrían estar dificultando el compromiso por parte de los docentes para desarrollar en la práctica los principios ideológicos de la inclusión.

A conclusiones similares llegó Cardona (2000b) en un estudio realizado con 115 profesores de la provincia de Alicante seleccionados por disponibilidad. Los docentes reconocían la inclusión como un derecho básico con beneficios, especialmente sociales, para los estudiantes, pero se mostraban reticentes a aceptar las nuevas responsabilidades de educar a alumnos con NEE debido al trabajo adicional que ello supone, a la falta de habilidades y a la escasez de recursos necesarios para atenderles.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Estudios más recientes también demuestran esta discordancia entre las actitudes de los profesores respecto al planteamiento ideológico de la inclusión y su posibilidad de ponerla en práctica. Alemany y Villuendas (2004) entrevistaron a 40 profesores de la ciudad de Melilla, concluyendo que, en general, todos los profesores creen que la integración es, en esencia, una buena idea, pero en la práctica diaria encuentran muchas dificultades. Entre los profesores más positivos se encontraban los de las especialidades de Educación Especial, Audición y Lenguaje y Educación Musical. Los profesores con actitudes más negativas fueron los de Educación Infantil y Lengua Extranjera. Finalmente, los profesores de Educación Primaria y Educación Física eran los que mostraban mayores actitudes ambivalentes.

Álvarez, Castro, Campo y Álvarez (2005) estudiaron las actitudes de una muestra representativa de profesores de educación primaria ($N$ = 389) del Principado de Asturias. Los resultados mostraron que los docentes estaban de acuerdo con la inclusión y creían que era necesaria, pero entendían que el funcionamiento de la clase se podía ver afectado. Señalaban, igualmente, que la inclusión no estaba funcionando de forma óptima debido a la falta de recursos y estrategias adecuadas. En cuanto a los profesores de secundaria, en un estudio más reciente Álvarez, Álvarez, Castro, Campo y Fueyo (2008), concluían que a juicio de los respondientes la inclusión no está funcionando como debería en esta etapa educativa. Sus opiniones variaban en función del colectivo de alumnos del que se estuviera hablando, siendo los alumnos con problemas de comportamiento los menos aceptados. Los participantes se mostraban descontentos y demandaban más recursos y tener un conocimiento mayor de estrategias para mejorar la integración. Con todo, otros estudios señalan que un sector del profesorado se muestra

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

optimista al reconocer que los problemas que acarrea la diversidad tienen solución (Jiménez Trens, Díaz Allué y Carballo, 2006).

En cuanto a las actitudes del profesorado de educación especial y de apoyo, Ojea (1999) observó que los profesores de apoyo eran los que mostraban una actitudes más positivas hacia la integración. Si bien, los profesores de educación especial mostraban una mayor resistencia a dicho proceso por considerar la integración como una amenaza a su estatus profesional. En este estudio, algunos profesores temían que la inclusión pudiera resultar en una pérdida de sus puestos de trabajo o ser vistos como meros ayudantes de los profesores tutores.

A pesar de que la investigación sobre las actitudes del profesorado hacia la inclusión ha ido en aumento en los últimos años, la gran mayoría de los trabajos ofrecen una visión muy global, prestando poca atención o ninguna a los factores que podrían influir en la formación de actitudes positivas hacia la inclusión. En general, estos estudios se han interesado por conocer en qué grado los docentes aceptan el concepto o la filosofía de la inclusión y hasta qué punto estarían dispuestos a implementarla en sus aulas. Sin embargo, las complejidades que rodean al concepto mismo de inclusión hacen que las actitudes de los profesores dependan de una serie variables o factores que, en muchos casos, van a estar condicionando el desarrollo de actitudes más positivas. Algunos estudios (e.g., Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Van Reusen, Shoho y Barker, 2001), han empezado a tener en cuenta estos factores, pero éste no ha sido el caso en el contexto español. La ausencia de estudios de este tipo determinó en gran manera el objeto de estudio de la presente investigación que analiza la actitud del profesorado

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

alicantino hacia la inclusión, teniendo en cuenta los recursos y apoyos al alcance del profesorado para ponerla en práctica.

## 3.2. Factores que afectan a las actitudes del profesorado

Aunque existe evidencia de las actitudes positivas de los profesores hacia la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, estas actitudes pueden variar cuando se tienen en cuenta determinados factores relacionados con el alumno, el profesor o el contexto educativo. Tal como afirma Harry (2005), los profesores deben continuamente enfrentarse al conflicto entre los principios democráticos de la inclusión y sus verdaderas creencias y capacidades para desarrollarla adecuadamente. A pesar del acuerdo general hacia la filosofía inclusiva, las actitudes del profesorado se ven alteradas cuando entran en juego dichos factores.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

### 3.2.1. Variables relacionadas con el alumnado

Entre las variables que más parecen influir sobre las actitudes del profesorado destacan el *tipo o naturaleza de la discapacidad y su gravedad*. En general, los profesores muestran actitudes más positivas hacia la inclusión de los alumnos con discapacidades físicas y sensoriales que hacia la de aquellos otros con dificultades de aprendizaje, discapacidad intelectual o trastornos emocionales y de la conducta (Avramidis y Norwich, 2002). En esta línea se hallan los resultados de Clough y Lindsay (1991). La mayoría de los profesores encuestados en su estudio consideraban a los alumnos con problemas emocionales y de conducta como los más difíciles de atender, seguidos de los que tienen dificultades de aprendizaje. Seguidamente, se encontrarían los alumnos con discapacidades sensoriales,

valorando a los alumnos con discapacidad visual como más difíciles de enseñar que a los alumnos con discapacidad auditiva.

Forlin (1995), en su estudio, encontró que los profesores encuestados mostraban una mayor aceptación de los alumnos con discapacidades físicas que de los niños con una discapacidad cognitiva y que el grado de aceptación de la inclusión de estos alumnos disminuía a medida que aumentaba la gravedad de la discapacidad, tanto física como cognitiva.

El estudio de Ward, Center y Bochner (1994) analizó las actitudes de los profesores hacia la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales considerando las dificultades educativas en términos comportamentales y no tanto por categorías. Los autores concluyeron que los respondientes mostraban poco desacuerdo hacia la inclusión de alumnos con dificultades leves (discapacidades sensoriales y físicas ligeras), ya que era poco probable que les demandaran una destreza especial para atenderlos. Más indecisos se sentían a la hora de integrar a niños con dificultades que supusieran problemas adicionales y requirieran para atenderlos competencias específicas por parte del profesor (e.g., discapacidad intelectual leve, discapacidades sensoriales moderadas e hiperactividad). En cambio, su rechazo era unánime respecto a los alumnos con discapacidades graves (sensoriales profundas y discapacidad intelectual moderada), puesto que consideraban que las posibilidades de integrarlos con éxito eran muy bajas.

En cuanto a la respuesta afectiva de los profesores hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, Soodak, Podell y Lehman (1998) encontraron que los profesores se sentían amenazados por la inclusión de los alumnos con

discapacidades cognitivas y frustrados por la inclusión de los alumnos con dificultades de aprendizaje y/o problemas de conducta. Sin embargo, se sentían menos ansiosos con la inclusión de los alumnos con problemas de aprendizaje y de conducta que con la de los alumnos con otras discapacidades.

Cook, Tankersley, Cook y Landrum (2000) quisieron estudiar las actitudes de los profesores hacia los alumnos con necesidades educativas especiales en base a cuatro categorías actitudinales: apego, preocupación, indiferencia y rechazo. Hallaron que, en comparación con sus compañeros sin discapacidad, los alumnos con NEE se encontraban significativamente más veces en las categorías de preocupación, indiferencia y rechazo y significativamente menos veces en la categoría de apego. Un estudio posterior confirmó de nuevo esta tendencia (Cook, Cameron y Tankersley, 2007).

En el contexto español, el estudio llevado a cabo por Jiménez Trens, Díaz Allué y Carballo (2006) acerca de la respuesta educativa a la diversidad desde la perspectiva de los profesores de la ESO, también pone de relieve la mayor preocupación de los profesores por los alumnos con problemas graves de conducta seguidos, a cierta distancia, por los alumnos que no hablan el idioma y los alumnos con retraso mental. A conclusiones similares llegaron Álvarez, Álvarez, Castro, Campo y Fueyo (2008) al observar que los profesores tienden a aceptar en sus clases la presencia de alumnos con discapacidad, inmigrantes, pertenecientes a minorías étnicas y superdotados, mientras que los alumnos con problemas de comportamiento son los menos aceptados.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

De todo lo anterior cabe deducir que los profesores tienen actitudes distintas hacia sus alumnos con necesidades educativas especiales en función del tipo de problema de que se trate y su gravedad, mostrándose frustrados pero menos ansiosos ante los problemas de conducta y más amenazados ante la inclusión de alumnos discapacidad intelectual. En general, suelen mostrar actitudes de indiferencia, preocupación o rechazo. Prefieren incluir en sus aulas alumnos con discapacidades físicas y sensoriales, pero les cuesta más aceptar a los alumnos con trastornos emocionales y de conducta y a los alumnos con discapacidad intelectual.

### 3.2.2. Variables relacionadas con el profesorado

Algunos investigadores se han interesado por analizar la relación entre determinadas características de los profesores y sus actitudes hacia la inclusión. Entre las variables que han generado mayor interés están el género, la edad, los años de experiencia, la etapa educativa, el contacto con alumnos con necesidades educativas especiales, la formación y las creencias personales.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En lo que respecta al *género,* los resultados han sido más bien inconsistentes. Mientras que algunos estudios afirman que las profesoras tienen una mayor tolerancia hacia la inclusión (Eichinger, Rizzo y Sirotnik, 1991; Harvey, 1985), otros estudios no han encontrado diferencias en función de esta variable (Leyser, Kapperman y Keller, 1994). Incluso, en algunos casos, como el reciente trabajo de Batsiou, Bebetsos, Panteli y Antoniou (2008) con profesores griegos y chipriotas, se observó una actitud más positiva hacia la inclusión por parte de los docentes varones, contradiciendo la investigación anterior.

Otra variable frecuentemente estudiada es la *etapa educativa* en la que enseña el profesor. Los resultados aquí son también mixtos. Algunos estudios como los de Clough y Lindsay (1991) y Savage y Wienke (1989) señalan que a medida que aumenta la edad del niño, los profesores se muestran menos positivos hacia la inclusión, probablemente porque los docentes se preocupan más por enseñar la materia y menos por las diferencias individuales. En este sentido, los profesores de secundaria tendrían unas actitudes menos favorables hacia la inclusión. El estudio de Cardona (2003a) ofrece soporte a esta idea; no obstante, otros estudios no han encontrado diferencias significativas en las actitudes de los profesores en función de la etapa educativa (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Scruggs y Mastropieri, 1996).

La *edad* y los *años de experiencia* también han conducido a resultados poco concluyentes. En estudios como los de Center y Ward (1987) y Clough y Lindsay (1991) se observó que los profesores más jóvenes y con menos años de experiencia se mostraban más favorables a la inclusión. Asimismo, Forlin (1995), encontró que los profesores con menos de seis años de experiencia tenían una actitud más positiva hacia los alumnos con discapacidad física e intelectual que aquellos otros con una experiencia docente superior a seis años.

Leyser, Kapperman y Keller (1994) también observaron esta tendencia comparando a profesores de hasta catorce años de experiencia con profesores más experimentados. Los profesores de primaria más experimentados se mostraban más reticentes a integrar a alumnos con necesidades educativas especiales en sus aulas que los menos experimentados. A resultados semejantes llegaron Soodak, Podell y Lehman (1998) en su estudio sobre las respuestas afectivas de los profesores hacia la inclusión de los alumnos con discapacidad. A medida que aumentaban los años

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

de experiencia docente, los profesores se mostraban menos favorables a la inclusión de estos alumnos. En cambio, otras investigaciones no han logrado identificar diferencias entre los profesores más jóvenes y noveles y los docentes más experimentados en relación con sus actitudes hacia la inclusión (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000).

Cuando la variable es la *experiencia de contacto* con alumnos con necesidades educativas especiales, la investigaciones parecen indicar que los profesores que han tenido mayores oportunidades de trabajar con estos alumnos tienen una actitud más favorable hacia la inclusión (LeRoy y Simpson, 1996; Leyser, Kapperman y Keller, 1994). El contacto previo con alumnos con NEE favorece el desarrollo de actitudes positivas (Avramidis y Norwich, 2002).

Villa, Thousand, Meyers y Kevin (1996) encuestaron a 680 administradores y profesores de educación ordinaria que respondieron que educar a alumnos con discapacidad en el aula ordinaria tenía como resultado cambios positivos en las actitudes del profesorado y en sus responsabilidades laborales. También Avramidis, Bayliss y Burden (2000) observaron que entre los 81 profesores de primaria y secundaria entrevistados, aquéllos que habían participado en programas inclusivos tenían actitudes significativamente más positivas que aquellos que no lo habían hecho.

Burke y Sutherland (2004) llevaron a cabo una investigación con el objeto de determinar si existe o no relación entre las experiencias de los profesores con alumnos con NEE y sus actitudes hacia la inclusión. Los resultados de la encuesta indicaron que sí que había una relación significativa entre las experiencias previas

con alumnos con discapacidad y su conocimiento sobre la materia y sus actitudes hacia la inclusión. Otros trabajos como los de Van Reusen (2001), Avramidis y Kalyva (2007) y Batsiou et al. (2008) han venido a confirmar que efectivamente el contacto con alumnos necesidades educativas especiales o la experiencia en programas de integración e inclusión favorecen el desarrollo de actitudes positivas por parte del profesor.

En el contexto educativo español, Aldea (1993) señala que los profesores que atienden en sus aulas a alumnos con necesidades educativas especiales están más de acuerdo con la inclusión que aquéllos que no han tenido dicha experiencia. Esto mismo observaron Abeal et al. (1995) y Ojea (1999) en sendos estudios sobre las actitudes del profesorado acerca del proceso de integración.

Otro factor importante a la hora de valorar las actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva es el *conocimiento* que éstos tienen sobre las necesidades educativas especiales. Aquellos docentes que se perciben a sí mismos como competentes para atender dichas necesidades (basándose en el hecho de que recibieron la formación adecuada) se muestran más positivos hacia la inclusión que aquellos otros con una menor percepción de competencia (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000). Avramidis y colaboradores observaron que la mitad de los encuestados consideraba necesario recibir una formación sistemática e intensiva, ya fuera durante su formación inicial o durante su preparación posterior. Los profesores reclamaban más conocimiento acerca de cómo responder a dificultades de aprendizaje específicas y cómo atender a los alumnos con problemas emocionales y de la conducta. Igualmente, en el estudio de Van Reusen, Shoho y Barker (2001), de los 125 profesores encuestados, aquéllos con actitudes más

negativas hacia la inclusión eran los que menos conocimiento y formación sobre educación especial tenían.

En el ámbito español, estudios como el de Jiménez Trens, Díaz Allué y Carballo (2006) indican que un elevado porcentaje de profesores (65.3%) considera mala la formación recibida, valorando algo mejor la formación permanente que la inicial. Un 57.8% de los respondientes no creía estar bien preparado para atender a la diversidad, si bien los maestros se percibían a ellos mismos más competentes que los profesores de Formación Profesional y los profesores de educación secundaria. Sus demandas formativas incluían más formación en estrategias de enseñanza-aprendizaje para adaptar la enseñanza a las diferencias individuales y en adaptaciones curriculares para alumnos con altas capacidades y con graves dificultades.

La importancia de la formación para el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión ha sido también apoyada por los resultados de otras investigaciones como las de Forlin (1998), Rose (2001), Idol (2006) y Horne y Timmons (2009). Asimismo, Avramidis y Kalyva (2007) sugieren que es posible que los profesores no tengan actitudes de recelo hacia la inclusión, sino más bien que lo que les ocurre es que no encuentran las soluciones para responder a unos problemas que consideran fuera de su competencia o control. En consecuencia, si los profesores fueran guiados y apoyados a través de cursos de formación bien planificados, sus actitudes podrían cambiar.

Finalmente, el sistema de *creencias* que los profesores tienen sobre las características de la discapacidad también parece influir no sólo sobre sus actitudes

hacia la inclusión, sino también sobre sus prácticas educativas. Jordan, Lindsay y Stanovich (1997) desarrollaron un modelo acerca de las creencias epistemológicas de los profesores distinguiendo entre dos perspectivas: pathognomónica e intervencionista. Los profesores con una visión *pathognomónica* entienden que la discapacidad es inherente al alumno por lo que no se ven como responsables de su intervención. Desde esta perspectiva se siguen asumiendo las creencias propias del modelo médico y basado en el déficit. En el otro lado, se encontrarían los profesores que mantienen una visión *intervencionista* y que entienden, por el contrario, que el profesor es responsable de todos sus alumnos y que éstos pueden sacar provecho de las oportunidades de aprendizaje, independientemente de sus diferencias. Desde esta perspectiva, el profesor considera que los problemas del alumno son fruto de una interacción entre éste y el ambiente. Según este modelo, los profesores con perspectivas más *pathognomónicas* desarrollan prácticas instructivas menos efectivas que los profesores con creencias intervencionistas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En resumen, las variables personales como el género, la edad, los años de experiencia docente o la etapa educativa en la que imparten docencia los profesores no parecen ser determinantes de las actitudes de los profesores hacia la inclusión. En cambio, la experiencia previa con alumnos con necesidades educativas especiales parece que sí contribuye a una mejor actitud hacia estos alumnos y su inclusión. Otras variables fuera del control del profesor, como su formación y los recursos tienen un peso específico más importante en la aceptación de la educación inclusiva.

### 3.2.3. Variables relacionadas con el contexto

El desarrollo de la educación inclusiva requiere no sólo un cambio de rol y de responsabilidades en el profesor, sino también una reestructuración de todo el sistema educativo y su contexto. Por este motivo, algunos autores se han preocupado por examinar las variables ambientales y su influencia en la formación de las actitudes del profesorado hacia la inclusión.

Uno de los factores que más se ha relacionado con las actitudes de los profesores es la *disponibilidad de apoyos*, tanto personales (profesores de educación especial, profesores de apoyo, logopedas, etc.) como físicos y materiales (materiales curriculares, equipamiento, reestructuración física del contexto, etc.). En general, la investigación revela que los profesores no disponen de los apoyos suficientes para llevar a cabo la inclusión, si bien consideran la disponibilidad de recursos materiales mayor que la de recursos personales (Scruggs y Mastropieri, 1996).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En el estudio realizado por Avramidis, Bayliss y Burden (2000), casi el 70% de los profesores decía necesitar más apoyo en las aulas. Especialmente un apoyo personal que fuera constante y estuviera bien formado como, por ejemplo, un profesor de apoyo especialista (Minke, Bear, Deemer y Griffin, 1996). Además, los profesores consideraban fundamental el apoyo por parte de la dirección de la escuela y de la administración (Janney, Snell, Beers y Raynes, 1995; Villa, Thousand, Meyers y Nevin, 1996), así como la cooperación y coordinación con los compañeros (Avramidis y Kalyva, 2007; Soodak, Podell y Lehman, 1998).

Los docentes también piensan que para que la inclusión funcione es necesario realizar cambios en el *contexto físico* del centro y del aula. La presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela requiere una reestructuración del edificio y del aula que facilite el acceso de los alumnos a los diferentes espacios (Rose, 2001). Aspectos como la disposición de mesas y sillas, ascensores o escaleras más accesibles a las aulas, rampas y reducción de la ratio por aula se consideran necesarios para una adecuada integración (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000).

La *falta de tiempo* para programar y atender adecuadamente las necesidades educativas especiales de sus alumnos también ha sido un tema recurrente en los profesores cuando se les ha preguntado acerca de la inclusión. La mayoría considera que necesitan más tiempo para coordinarse con los compañeros, reunirse con los padres, planificar la enseñanza y llevar a cabo el papeleo derivado de tener un alumno con discapacidad en su aula (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; D'Alonzo, Giordano y Vanleeuwen, 1997; Horne y Timmons, 2009).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En un estudio llevado a cabo por Talmor, Reiter y Feigin (2005) sobre el análisis de factores relacionados con el *burnout* del profesor debidos a la inclusión, estos autores hallaron que los factores organizativos guardaban relación con él. Llegaron a la conclusión de que si el profesor no tiene los medios para lograr sus expectativas, entonces desarrollan un sentimiento mayor de *burnout*, lo que conduce, a su vez, a actitudes menos favorables hacia la inclusión.

La investigación en España en relación a la inclusión también ha revelado que los apoyos y recursos influyen en el desarrollo de las actitudes por parte de los

profesores hacia la inclusión. Estudios como los de Illán (1989), Dengra, Durán y Verdugo (1991), Carrión Martínez (1999) y Cardona (2000b) destacan los siguientes factores: falta de tiempo, insuficiencia de medios y recursos didácticos adecuados, escasez de apoyo, falta de coordinación entre el profesorado tutor y el de apoyo, escasos cambios en la estructura organizativa, escasez de modificaciones en las estrategias didácticas y ausencia de cambios en la dinámica institucional del centro.

Alemany y Villuendas (2004) llevaron a cabo una investigación cualitativa con 39 profesores de la ciudad de Melilla, concluyendo que el apoyo de la administración era esencial para incentivar al docente aportando, entre otros, apoyos humanos y materiales, ayudas para la formación permanente, reducir la ratio y llevar a cabo mejoras en el centros y las aulas. Asimismo, los docentes consideraban que era importante la colaboración y el trabajo participativo, dentro y fuera del aula, entre los distintos profesionales implicados en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

También Jiménez Trens, Díaz Allué y Carballo (2006) observaron que las mayores dificultades que manifiestan los profesores de la ESO para responder a la diversidad son de tipo contextual, especialmente de la administración y de los padres. El profesorado de la ESO participante consideraba que tenía grupos con muchos alumnos problemáticos, ratios demasiado elevadas, ausencia de colaboración por parte de las familias y falta de apoyo de la administración. Además, destacaba que el apoyo que recibían provenía generalmente de los compañeros de una forma más o menos informal. Por último, aunque valoraban positivamente el departamento de orientación, los profesores pensaban que sus competencias se orientan más a la evaluación, prevención, detección y tratamiento

de necesidades educativas especiales, que al asesoramiento de los profesores para la mejora de la enseñanza.

Aunque gran parte de la responsabilidad para hacer posible la inclusión recae en el profesor, éste necesita de una serie de apoyos y recursos que le permitan desarrollar su trabajo de forma adecuada. La actitud del profesorado hacia la inclusión puede variar en función de estas variables. En España no existe evidencia suficiente que demuestre que esto es así. De ahí el interés de este trabajo de tesis doctoral.

## 3.3. Conclusiones

Desde hace poco más de dos décadas la filosofía acerca de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales ha cambiado de forma dramática y gran parte de los países han desarrollado políticas educativas orientadas a la inclusión de estos alumnos en la educación ordinaria. Sin embargo, esta nueva filosofía comporta importantes cambios en la organización de la escuela y en los roles de los profesionales implicados en el proceso. En este clima de cambio, se considera que las actitudes de los profesionales de la educación sobre la inclusión, especialmente los profesores del aula ordinaria, pueden facilitar o inhibir el desarrollo de la misma (Forlin, Hattie y Douglas, 1996).

La investigación se ha interesado por examinar las actitudes que tienen los profesores acerca de la filosofía inclusiva (Avramidis y Norwich, 2002; Scruggs y Mastropieri, 1996), pero, a pesar del avance realizado, las conclusiones son poco concluyentes y a veces contradictorias.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El hecho de que las actitudes del profesorado se hayan examinado en términos generales sin prestar la suficiente atención al rol de las variables del alumno, del profesor y del contexto en este proceso, condiciona en gran medida los hallazgos encontrados y requiere de esfuerzos para configurar un retrato de la inclusión mucho más preciso que el que ahora tenemos. Por este motivo, uno de los objetivos de este estudio ha sido analizar las actitudes que tienen los profesores de la provincia de Alicante acerca de la inclusión, al tiempo que se consideran la formación, los recursos y los apoyos disponibles como factores específicos mediadores de dichas actitudes.

## 4. Las prácticas del profesor en el aula

La literatura de investigación sobre la eficacia de la educación inclusiva sugiere que el uso de determinadas prácticas instructivas como el agrupamiento flexible, el aprendizaje cooperativo y el apoyo entre compañeros promueve la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (Cook y Friend, 1995; Lou, Abrami y Spence, 2000; Thousand, Villa y Nevin, 2002). Sin embargo, cuando se han estudiado las prácticas que los profesores llevan a cabo en sus aulas para atender a la diversidad, se ha observado que éstos tienden a: (a) planificar y enseñar al grupo-clase como un todo, sin tener en cuenta las necesidades individuales (Vaughn y Schumm, 1994); (b) realizar adaptaciones superficiales pero no sustanciales de la enseñanza (Baker y Zigmond, 1995; McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager y Lee, 1993); y (c) percibir los cambios y/o modificaciones como más deseables que posibles de implementar (Cardona, 2003a; Schumm y Vaughn, 1991; Scott, Vitale y Masten, 1998).

Baker y Zigmond (1995) llevaron a cabo cinco estudios de caso para investigar los efectos de la inclusión de los alumnos con discapacidad en las aulas ordinarias. Los autores llegaron a la conclusión de que, a pesar de que los programas inclusivos ofrecían a los alumnos oportunidades para mejorar su nivel educativo, en muy raras ocasiones se les ofreció una enseñanza individualizada, directa y específica que atendiera a sus necesidades especiales.

Esta conclusión da soporte a los hallazgos obtenidos mediante observación. McIntosh y colaboradores (1993) observaron a 60 profesores considerados por sus compañeros efectivos y competentes a la hora de atender las necesidades educativas especiales de sus alumnos, con el objeto de determinar los ajustes y adaptaciones de la enseñaza que realizaban. El estudio reveló que los alumnos con necesidades educativas especiales eran tratados, en general, igual que el resto de sus compañeros; esto es, los profesores no individualizaban la enseñanza y las adaptaciones que realizaban eran mínimas. Los docentes orientaban las actividades a todo el grupo-clase y, con muy poca frecuencia, proponían actividades individuales, en pequeño grupo o por parejas.

En una revisión de la literatura que incluyó el análisis de 21 estudios acerca del uso de las adaptaciones de la enseñanza en las aulas inclusivas, Scott, Vitale y Masten (1998) llegaron a la conclusión de que los profesores tienden a realizar más adaptaciones superficiales o rutinarias para adaptarse a las necesidades de sus alumnos (e.g., repetir las instrucciones, dar tiempo extra, realizar exámenes orales) que adaptaciones sustanciales o específicas (e.g., diversificar del currículum, individualizar la enseñanza, adaptar el material). Observaron, también, una discordancia en las percepciones de los profesores en cuanto a la aceptación de las

adaptaciones y su uso. En general, los profesores tienden a ser positivos ante la idea y la conveniencia de realizar adaptaciones y ajustes a la hora de enseñar, pero se muestran menos favorables a la hora de implementarlas. Ante la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en sus aulas, es poco probable que modifiquen su forma tradicional de enseñar.

La misma tendencia se ha observado en estudios más recientes. En una investigación mediante encuesta llevada a cabo por Hughes y Martínez Valle-Riestra (2007), la mayoría de los encuestados (profesorado de educación infantil) expresaron la conveniencia de utilizar prácticas educativas inclusivas para atender la diversidad del alumnado. Además, opinaban que, en general, dichas prácticas eran viables en cuanto a su aplicación, pero valoraban su conveniencia muy por debajo de lo esperado. Resultados semejantes fueron los obtenidos por Vaughn, Reiss, Rothlein y Hughes (1999) en otro estudio, también con profesores de educación infantil, en el que observaron diferencias estadísticamente significativas entre la conveniencia de utilizar determinadas estrategias de enseñanza y su posibilidad de implementarlas.

Las dificultades que encuentran los docentes para emplear estrategias inclusivas en el aula ordinaria parecen estar fuertemente relacionadas con su conocimiento, habilidades y sentimiento de eficacia. La atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos requiere la capacidad y el conocimiento por parte del profesor de prácticas instructivas que le permitan adaptarse a las diferencias particulares de cada uno de sus alumnos (deBettencourt, 1999). La investigación da apoyo a la idea de que los profesores no se sienten suficientemente preparados ni disponen de las habilidades ni de la formación

necesarias para enseñar a alumnos con discapacidades (McLeskey y Waldron, 2002; Sadler, 2005). Incluso en aquellos casos en los que los profesores afirman disponer de las habilidades y del conocimiento necesarios para ofrecer una educación de calidad, les preocupa la efectividad de sus prácticas, ya que piensan que las necesidades educativas especiales de sus alumnos no van a poder atenderse de forma adecuada en el aula ordinaria (McLeskey y Waldron, 2002). Sin embargo, cuando los profesores se sienten seguros y perciben de manera positiva su capacidad para realizar una enseñanza diferenciada, esto se concreta en beneficios en el aprendizaje de los alumnos (Simmons, Kame'enui y Chard, 1998). Este sentimiento de eficacia parece estar relacionado con la formación recibida. Cuando se les pregunta a los profesores qué necesitan para atender las diferencias educativas en el aula, estos reclaman una mayor preparación para realizar adaptaciones específicas para los alumnos con necesidades educativas especiales (Hughes y Martínez Valle-Riestra, 2007).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Los resultados ambivalentes de cómo perciben los docentes las adaptaciones en el aula ordinaria y su uso en la práctica han llevado a algunos autores a analizar los factores que pueden facilitar o inhibir la puesta en marcha de prácticas educativas consideradas efectivas para la educación inclusiva (Hughes y Martínez Valle-Riestra, 2007; Scott, Vitale y Masten, 1998). Junto a la falta de formación y conocimiento acerca de las características de los alumnos con necesidades educativas especiales y de cómo llevar a cabo adaptaciones para estos alumnos (Sadler, 2005), se ha prestado atención a otra serie de variables que pueden estar en la base de una mayor o menor disposición por parte del profesorado a atender adecuadamente a las necesidades educativas de sus alumnos.

Biddle (2006) analizó las razones por las cuales los profesores hacen poco uso de las adaptaciones. En su estudio con 89 profesores de ciencias de secundaria, además de confirmar que las actitudes negativas hacia la inclusión estaban directamente relacionadas con un uso menos frecuente de ajustes y adaptaciones en el aula, identificó entre las posibles razones la falta de tiempo, la ratio del aula, la falta de acceso a los materiales curriculares necesarios, el excesivo papeleo y la falta de formación en la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales.

En relación con la etapa educativa, la mayoría de los estudios informan de algunas diferencias, en algunos casos más bien sutiles, entre los profesores de los diferentes niveles educativos (Schumm y Vaughn, 1991). En este sentido, Ysseldyke et al. (1990) hallaron que los profesores de educación primaria tenían una mayor capacidad para realizar adaptaciones que los docentes de educación secundaria, y que estos últimos adaptaban la enseñanza con mayor frecuencia que el profesorado de bachillerato (Cardona, 2003a; McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager y Lee, 1993; Schumm y Vaughn, 1992).

La literatura claramente da apoyo a la idea de que el grado de aceptación del profesorado de las adaptaciones de la enseñaza y su predisposición para ponerlas en práctica está relacionado con el nivel de apoyo que reciben los profesores por parte de la escuela (Scott, Vitale y Masten, 1998). En este sentido, Werts et al. (1996) pusieron de relieve la existencia de una relación directa entre la cantidad y calidad de los apoyos y recursos disponibles y la mayor adaptación de la enseñanza a las diferencias. En otros estudios, los encuestados se refieren constantemente a la falta de tiempo para poder enseñar adecuadamente a los alumnos con necesidades

educativas especiales y para adaptar la enseñanza (Hughes y Martínez Valle-Riestra, 2007; Klingner y Vaughn, 1999). Consideran, además, que tienen demasiados alumnos por aula, que no disponen de los recursos materiales necesarios (Schumm, Vaughn, Haager, McDowell, Rothlein y Saumell, 1995) y que necesitan más colaboración y apoyos por parte del personal especializado. Los profesores que sienten que la inclusión ha funcionado, atribuyen gran parte de su éxito al apoyo adicional recibido en el aula, especialmente del profesor de educación especial (Hughes y Martínez Valle-Riestra, 2007).

El estudio de las prácticas educativas del profesor en el aula es un área que se ha trabajado muy poco en el ámbito científico español. A pesar de que se ha desarrollado un cuerpo teórico importante en relación, sobre todo, con las adaptaciones curriculares (García Vidal, 1999; Garrido Landívar, 1998; González Manjón, 1993), se sabe poco acerca de las adaptaciones que ponen en marcha los profesores en sus aulas para atender la diversidad. Una excepción dentro de esta línea son las investigaciones iniciadas en nuestro país por Cardona (2003b; 2001; Cardona, Reig y Ribera, 2000). En diversos estudios utilizando muestras disponibles se ha estudiado el uso que hacen los profesores de las adaptaciones de la enseñanza, generales y específicas, y las percepciones que éstos tienen sobre dichas adaptaciones. Los trabajos de Cardona y col. también muestran una aceptación moderada por parte de los profesores españoles de ciertas estrategias de adaptación de la enseñanza, prefiriendo aquellas adaptaciones que requieren poca dedicación y esfuerzo y que pueden aplicarse a un mayor número de alumnos (Cardona, 2003a; 2003b). En general, los profesores afirman hacer un uso limitado de las adaptaciones, pero las valoran como eficaces, posibles de aplicar y convenientes (Cardona, 2001).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La falta de preparación y de modelos claros de actuación son las variables que pueden explicar la escasa individualización de la enseñanza (McLeskey y Waldron, 2002; Sadler, 2005). Un estudio realizado en nuestro país (García Llamas, 1999) da soporte a esta idea. La mayor parte de los 1.238 profesores de infantil, primaria y secundaria encuestados demandaban ampliar sus conocimientos y los procedimientos metodológicos para atender de manera adecuada a la diversidad de sus aulas. No obstante, a pesar de que los respondientes reconocían tener necesidades de formación, cuando se les solicitaba más concreción, sus necesidades parecían cambiar. Es el caso de los 262 profesores de educación primaria y secundaria obligatoria encuestados por Cardona, Chiner y Rabasco (2003) los cuales, cuando se les plantearon diferentes estrategias de adaptación de la enseñanza, manifestaron necesidades de formación moderadamente bajas para cada una de ellas.

El análisis del tipo y la naturaleza de las prácticas educativas inclusivas en el aula ha sido pues una cuestión difícil de documentar (Cardona, Reig y Ribera, 2000; Florian y Rouse, 2001; Scott, Vitale y Masten, 1998). La investigación acerca de las prácticas educativas que implementan los profesores para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos en entornos inclusivos (Manset y Semmel, 1997) no explica suficientemente el comportamiento instructivo que demuestra el profesor en el aula. Existe una falta de uniformidad en cuanto a la manera de responder a dichas necesidades asociada, en muchos casos, a una serie de factores que dificultan la puesta en marcha de estrategias inclusivas (Biddle, 2006). En este estudio se ha introducido la variable actitud como moderadora, entendiendo que su influencia puede ser determinante para conocer y explicar variaciones en el uso de los ajustes instructivos en el aula.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 5. Resumen

El desarrollo de una filosofía inclusiva y la puesta en marcha por parte de los diferentes gobiernos de políticas que fomenten la inclusión de todos los alumnos en las aulas ordinarias ha impulsado una línea de investigación educativa orientada a identificar las condiciones en las que la inclusión debe ser implementada en los centros educativos. La inclusión plantea nuevos retos a la escuela y a los profesionales de la educación y, de la capacidad que estos tengan para adaptarse a los cambios, dependerá el éxito de la misma. En este contexto, el papel que desempeña el profesor del aula ordinaria es crucial, puesto que es él quien, a fin de cuentas, se debe enfrentar día a día a las exigencias educativas de cada uno de los alumnos que tiene en su aula (Ainscow, 2007).

Se sabe que las actitudes definen los procesos de pensamiento, acción y disposición al cambio ante determinados retos (Richardson, 1996), por lo que las actitudes que mantienen los docentes hacia la filosofía inclusiva pueden ser determinantes a la hora de poner en práctica políticas educativas de este tipo (Forlin, Hattie y Douglas, 1996).

Pero la visión que nos ofrece la revisión de la literatura sobre las actitudes del profesorado hacia la educación inclusiva resulta ser un tanto confusa. A pesar de que los profesores afirman tener actitudes favorables hacia la inclusión, éstos no manifiestan una aceptación plena de la misma (Scruggs y Mastropieri, 1996). Es más, los docentes entran en contradicción cuando se les pregunta sobre su disposición para ponerla en práctica. La investigación sobre prácticas relativas a la inclusión resulta a todas luces insuficiente en nuestro país. Una de las novedades de

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

este trabajo de tesis consiste precisamente en poner en relación las actitudes con lo que el profesor realmente hace en el aula para responder a las necesidades diversas de su alumnado.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

# Capítulo 4

# Metodología y diseño de la investigación

## 1. Introducción

La presente tesis doctoral se diseñó para investigar las actitudes que tiene el profesorado alicantino acerca de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria y la relación que éstas guardan con factores como la formación, los recursos disponibles, la etapa educativa, el género y la experiencia docente. Asimismo, se pretendía estudiar la relación entre dichas actitudes y sus prácticas en el aula al objeto de comprobar si aquellos profesores con mejor actitud eran quienes implementaban con mayor frecuencia prácticas inclusivas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Este capítulo describe la metodología empleada para dar respuesta al problema de investigación planteado, teniendo en cuenta los antecedentes del problema y la revisión empírica de la literatura efectuada. Con este fin, se presentan a continuación el enfoque y diseño de la investigación, los participantes y el contexto, las variables e instrumentos utilizados para medirlas, el procedimiento seguido y, por último, las técnicas de análisis de datos empleadas para el tratamiento y análisis de los datos.

## 2. Enfoque de investigación y diseño

Un diseño de investigación es un marco estratégico que sirve para guiar la acción, incluyendo cuándo, de quién y bajo qué condiciones serán obtenidos los datos que nos van a permitir dar respuesta a las cuestiones de investigación planteadas. Se trata de proporcionar, dentro de una modalidad de investigación apropiada, las respuestas más válidas y acertadas a las preguntas que se formulan (McMillan y Schumacher, 2005).

De acuerdo con los objetivos y las preguntas de investigación planteados en este estudio, la presente tesis doctoral se enmarca dentro de una investigación de enfoque cuantitativo, a través de la cual se pretende describir cuáles son las actitudes de los docentes hacia la inclusión del alumnado con NEE, qué estrategias inclusivas utiliza el profesorado en el aula para adaptarse a las necesidades de sus alumnos y qué factores están afectando a un mayor o menor uso de las mismas. Para ello, se optó por una investigación no experimental de tipo descriptivo. La investigación no experimental se caracteriza por llevar a cabo estudios empíricos y sistemáticos en los que el investigador no posee el control directo de las variables independientes (Kerlinger y Lee, 2002); es decir, el investigador no ejerce ninguna influencia directa o manipulación sobre los factores que pueden influir en el comportamiento. Este tipo de investigación es bastante frecuente en el ámbito de las ciencias sociales y, más concretamente, en educación, ya que muchas de las variables de interés son difícilmente manipulables.

Dentro de la investigación no experimental, los estudios descriptivos constituyen una de las modalidades de investigación más habituales, a través de los

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

cuales se pretende proporcionar información sobre las opiniones, los hechos, los intereses, las actitudes, los comportamientos u otras características de un grupo de sujetos. La finalidad de estos estudios es describir la situación prevaleciente de un fenómeno en el momento de realizarse el estudio (Cardona, 2002), siendo la investigación mediante encuesta el diseño más frecuente. La presente tesis se planificó y llevó a cabo siguiendo un diseño de estas características, pues se trataba de conocer la opinión del profesorado alicantino acerca de la inclusión atendiendo a las características de la población estudiada (McMillan y Schumacher, 2005). Además, una encuesta permite, a través de una muestra convenientemente seleccionada, recabar información significativa sobre cómo se distribuyen los sujetos de una población en una o más variables sin necesidad de preguntar a todos y cada uno de sus miembros (Wallen y Fraenkel, 2001), a la vez que permite comparar las características de determinados subgrupos que forman parte de dicha población. En este sentido, el diseño nos permitió la comparación y contraste de las actitudes y prácticas del profesorado en relación a la inclusión en colectivos diferentes (profesorado de educación, infantil, primaria y secundaria; profesores con experiencia y sin ella; y otros condicionantes).

Los objetivos y las preguntas de investigación planteados en esta tesis guiaron, por tanto, el diseño de una investigación no experimental descriptiva, que incluye comparaciones múltiples, considerando la encuesta como el procedimiento de investigación más adecuado para responder al problema de investigación planteado.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 3. Participantes y contexto

Uno de los pasos más importantes en el proceso de investigación es seleccionar el grupo de sujetos que participarán en el estudio. Cuando se lleva a cabo una investigación descriptiva mediante encuesta se pretende, a través de una muestra (grupo de sujetos a partir del cual se recogen los datos) estudiar la opinión de un grupo mayor: la población. Si dicha muestra representa a la población de la que fue extraída, sólo entonces podrá realizarse la generalización de los hallazgos a la población. Por ello, la elección de un buen procedimiento de muestreo que garantice la representatividad de la muestra resulta fundamental. En general, las técnicas de muestreo probabilísticas constituyen la mejor manera de seleccionar una muestra representativa de la población, ya que la elección de los sujetos o de los subgrupos se realiza de forma aleatoria, lo que implica que todos los miembros de la población tengan la misma probabilidad de ser seleccionados. Según McMillan y Schumacher (2005), cuando el muestreo probabilístico se lleva a cabo correctamente, un porcentaje de entre el 10% y el 20% de la población es suficiente para garantizar la representatividad de la muestra.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

### 3.1. Población

La provincia de Alicante es una de las provincias españolas con mayor índice de alumnos con necesidades educativas especiales integrados en las aulas ordinarias. De acuerdo con los datos aportados por el MEC (2006) para el curso 2005-2006, casi un 3% de los alumnos ($n$ = 155.750) escolarizados en las etapas de enseñanza obligatoria (infantil, primaria y secundaria) formaban parte del colectivo de alumnado con NEE integrados en las aulas ordinarias. Concretamente,

de un total de 5.217 alumnos de la provincia identificados con NEE, el 84% (*n* = 4370) recibía su enseñanza en centros ordinarios y sólo un 16% (*n* = 276) lo hacía en centros o unidades específicas de educación especial. Esta proporción es similar al resto de provincias de la Comunidad Valenciana donde el porcentaje de integración ronda el 80% (Valencia con un 82% y Castellón con un 83% de alumnos con NEE integrados). La distribución de alumnos con NEE por etapa educativa en la provincia de Alicante, era de un 56% (*n* = 2.477) en educación primaria, un 34% (*n* = 1.500) en educación secundaria y un 6% (*n* = 276) en infantil. El 4% restante del alumnado con NEE estaba integrado en otras modalidades y etapas educativas como Bachillerato o los Programas de Garantía Social. Estas proporciones se han mantenido similares en los cursos escolares posteriores (MEC, 2009).

El alto índice de alumnado con NEE integrado en las aulas ordinarias de la provincia de Alicante unido a la necesidad de conocer si el profesorado de la provincia tenía una disposición favorable a la inclusión que se concretaba en el uso de buenas prácticas favorecedoras de la misma, nos determinó a realizar esta investigación eligiendo como escenario la provincia de Alicante, como participantes a sus profesores de los niveles de educación infantil, primaria y secundaria, y como infraestructura la del grupo de investigación “Diversidad, Educación Especial e Inclusión” de la Universidad de Alicante en cuyo seno se desarrolla una línea de investigación orientada al análisis de dichas actitudes y su conexión con las prácticas del profesorado relativas a la inclusión.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 3.2. Selección y tamaño de la muestra

Se trabajó con una muestra representativa del profesorado de la provincia. Dada su extensión geográfica y el tamaño de la población (*N* = 10.672), la selección de la muestra se llevó a cabo en dos fases. En un primer momento, se realizó un muestreo aleatorio estratificado proporcional para seleccionar el número de centros participantes. Posteriormente, se procedió a la selección de los profesores participantes a través de un muestreo aleatorio estratificado no proporcional.

### 3.2.1. Procedimiento de selección de los centros

El muestreo aleatorio estratificado proporcional consiste en dividir la población en subgrupos o estratos sobre la base de una o más variables elegidas por el investigador (McMillan y Schumacher, 2005). El objetivo es que todos los subgrupos relevantes existentes en la población se encuentren representados en la muestra y su representación sea proporcional a la que se halla presente en cada estrato de la población. Para ello, una vez se ha dividido la población en base a los estratos, se extraen al azar las muestras de cada subgrupo.

Para el presente estudio se seleccionaron aleatoriamente centros educativos de la provincia de Alicante tomando como variables estratificadoras la circunscripción escolar y el tipo de localidad. Estos dos estratos garantizaban la representación en la muestra de centros de las distintas comarcas de la provincia, así como de centros ubicados en zonas urbanas, suburbanas y rurales. Respecto al primer estrato, la provincia de Alicante cuenta con tres circunscripciones que engloban, fundamentalmente, las comarcas del sur, centro y norte de la provincia. Así, L'Alacantí-Alt/Mitjà Vinalopó, aglutina centros educativos de las comarcas

centrales de L'Alacantí y del Alt y Mitjà Vinalopó como la ciudad de Alicante, San Juan de Alicante, San Vicente del Raspeig, Elda, Petrer y Villena. La circunscripción escolar del Baix Vinalopó-Baix Segura recoge las comarcas del sur de la provincia de Alicante, con poblaciones como Elche, Crevillente, Torrevieja y Orihuela. Por último, la tercera circunscripción, Alcoià/Comtat-Les Marines, abarca las cuatro comarcas del norte de Alicante, dos interiores, L'Alcoià y El Comtat, con poblaciones como Alcoi, Ibi y Cocentaina y las dos comarcas costeras de La Marina Alta y La Marina Baixa con localidades como Denia, Jávea, Altea y Benidorm.

Teniendo en cuenta los dos estratos (circunscripción escolar y tipo de localidad), de los 286 centros públicos (178 de infantil y primaria y 108 de secundaria) existentes en la provincia de Alicante en el momento del estudio (estadillo proporcionado por la Dirección Territorial de Cultura y Educación, 2005), se seleccionaron al azar 78 colegios, número que representaba aproximadamente el 27% de todos los centros de la provincia. En cuanto al profesorado, 3.301 (31%) profesores formaban parte de la plantilla de educación infantil y primaria y 7.371 (69%) de la de secundaria.

La población escolarizada durante el curso 2005-2006 fue de 155.750 alumnos, con un 20% ($n$ = 30.364) de alumnos en educación infantil, un 45% ($n$ = 69.927) en educación primaria y un 35% ($n$ = 55.459) de los alumnos en educación secundaria. De esta población escolar, el 3% era alumnado con NEE integrado en las aulas ordinarias. El 90% del alumnado aproximadamente procedía de un nivel socioeconómico medio y su rendimiento académico general podía considerarse medio (82%).

### 3.2.2. Procedimiento de selección de los profesores

En un segundo momento del proceso de selección de la muestra, se llevó a cabo un muestreo aleatorio estratificado no proporcional (McMillan y Schumacher, 2005). Esta técnica permite seleccionar al azar el mismo número de participantes para cada uno de los estratos de la muestra. Al objeto de asegurar que la muestra final tuviera un número equilibrado de profesores de cada nivel educativo, se tomó como estrato la etapa educativa (infantil, primaria y secundaria) y se seleccionaron al azar simple, a partir de los estadillos de cada centro, 2 profesores de educación infantil, 2 de educación primaria y 2 de educación secundaria, obteniendo como resultado una muestra inicial de 468 profesores participantes.

De los 468 cuestionarios entregados en los centros educativos, 390 fueron respondidos, lo que supone una tasa de respuesta elevada (84%). Una vez eliminados los cuestionarios incompletos o defectuosos, el número definitivo de cuestionarios considerados válidos para el estudio fue de 336 (72%). Teniendo en cuenta la circunscripción escolar, el tipo de localidad y la etapa educativa, la muestra de profesores participantes en este estudio se distribuía según se muestra en la Tabla 8.

La muestra quedó compuesta por 336 profesores. El 34% ($n$ = 116) pertenecía a la circunscripción de L'Alacantí-Alt/Mitjà Vinalopó; el 37% ($n$ = 124) a la del Baix Vinalopó-Baix Segura; y el 29% ($n$ = 96) al Alcoià/Comtat-Les Marines. De éstos, 53 profesores enseñaban en escuelas rurales (16%); 40 en escuelas suburbanas (12%); y 243 (72%) en urbanas, proporciones que se corresponden

con las características del censo de los centros educativos de la provincia de Alicante (Dirección Territorial de Cultura y Educación, 2005).

Tabla 8. *Profesorado participante por circunscripción escolar, tipo de localidad y etapa educativa*

| | | | **L'Alacantí-Alt/Mitjà Vinalopó** | | **Baix Vinalopó – Baix Segura** | | **Alcoià/Comtat – Les Marines** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ***N*** | ***%*** | ***n*** | ***%*** | ***n*** | ***%*** | ***n*** | ***%*** |
| Tipo de localidad | | | | | | | | |
| Rural | 53 | 16 | 9 | 8 | 13 | 11 | 31 | 32 |
| Suburbana | 40 | 12 | 25 | 22 | 15 | 12 | 0 | 0 |
| Urbana | 243 | 72 | 82 | 70 | 96 | 77 | 65 | 68 |
| Etapa educativa | | | | | | | | |
| Infantil | 68 | 20 | 24 | 20 | 25 | 20 | 19 | 20 |
| Primaria | 133 | 40 | 46 | 40 | 50 | 40 | 37 | 38 |
| Secundaria | 135 | 40 | 46 | 40 | 49 | 40 | 40 | 42 |
| **Total** | **336** | | **116** | **34** | **124** | **37** | **96** | **29** |

## 3.3. Descripción de las características de los participantes

Respecto al profesorado participante (véase Tabla 9), de los 336 profesores que respondieron a los cuestionarios, un total de 109 eran varones (33%) y 221 eran mujeres (67%). Su edad oscilaba entre los 23 y los 64 años (*M* = 41.5, *DT* = 8.65). El 20.2% (*n* = 68) enseñaba en educación infantil; 133 (39.6%) en educación primaria; y 135 (40.2%) en educación secundaria. La mayoría de los respondientes (79.1%) eran diplomados en magisterio, 64 eran licenciados (19.1%) y 2 tenían el título de doctor (0.6%). El 51.3% (*n* = 172) tenía más de 15 años de experiencia docente; 69 (20.6%) entre 9 y 15 años; 55 (16.4%) entre 4 y 8 años; y 39 (11.6%) tres años o menos de experiencia. La experiencia en educación especial de los participantes era de dos meses (*Mín.* = 0, *Máx.* = 12 años).

Al analizar estos datos por etapa educativa se observa que la representación femenina en la muestra es mayor que la de varones en todas las etapas educativas

(90% en infantil; 70% en primaria; y 53% en secundaria), en tanto que el número de profesores varones es considerablemente superior en educación secundaria (47%) que en educación infantil (10%) y educación primaria (30%).

Tabla 9. *Datos demográficos del profesorado respondiente*

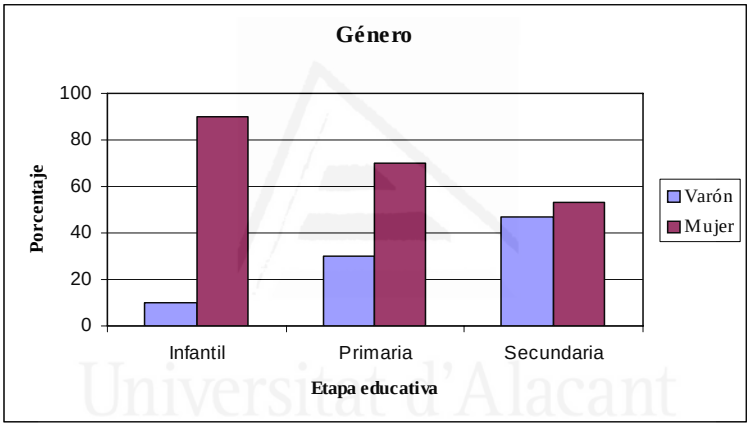
| | *n* | *f* | *%* | *M* | *DT* | *Mín.* | *Máx.* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Género | 330 | | | | | | |
| Varón | | 109 | 33.0 | | | | |
| Mujer | | 221 | 67.0 | | | | |
| Estudios | 335 | | | | | | |
| Diplomado/a | | 265 | 79.1 | | | | |
| Licenciado/a | | 64 | 19.1 | | | | |
| Doctor/a | | 2 | .6 | | | | |
| Otros títulos | | 2 | .6 | | | | |
| NS/NC | | 2 | .6 | | | | |
| Etapa educativa | 336 | | | | | | |
| Infantil | | 68 | 20.2 | | | | |
| Primaria | | 133 | 39.6 | | | | |
| Secundaria | | 135 | 40.2 | | | | |
| Años de experiencia docente | 335 | | | | | | |
| 0-3 | | 39 | 11.6 | | | | |
| 4-8 | | 55 | 16.4 | | | | |
| 9-15 | | 69 | 20.6 | | | | |
| + 15 | | 172 | 51.3 | | | | |
| Edad | 319 | | | 41.50 | 8.65 | 23 | 64 |
| Años en educación especial | 335 | | | .19 | 1.01 | 0 | 12 |

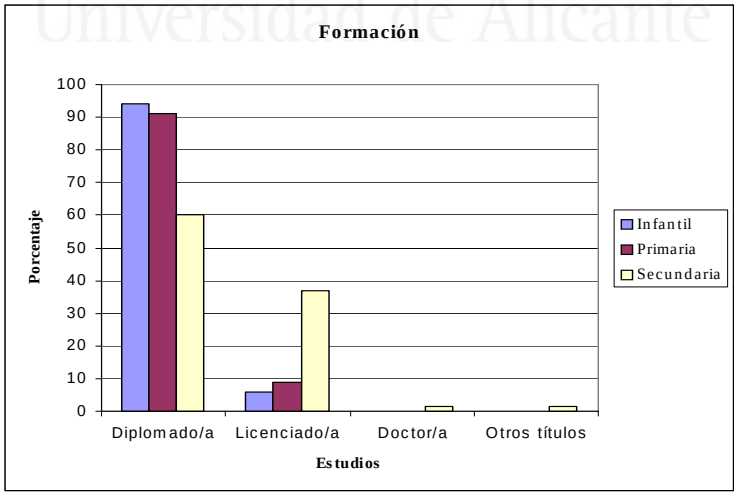
En relación a las titulaciones obtenidas, la gran mayoría de los docentes de educación infantil (94%) y de educación primaria (91%) eran diplomados, así como el 60% del profesorado de secundaria (*n* = 81); el 37% de los profesores de la ESO (*n* = 49) eran licenciados y solamente dos poseían el título de doctor (1.5%) y otros dos profesores algún otro título (1.5%). En cuanto a los años de experiencia docente, el 37% de los profesores de educación infantil (*n* = 25) tenían más de 15 años de experiencia; 22 profesores (32%) entre 9 y 15 años; 12 (18%) entre 4 y 8 años; y 9 profesores (13%) habían trabajado un máximo de 3 años. La mayoría de

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

los profesores de educación primaria (68%) poseían más de 15 años de experiencia docente; el 17% (*n* = 22) entre 9 y 15 años; el 7% (*n* = 9) entre 4 y 8 años; y 11 profesores (8%) tenían menos de 3 años de experiencia docente. Respecto al profesorado participante de educación secundaria, 56 profesores (42%) tenían una experiencia docente de más de 15 años; 25 (18%) entre 9 y 15 años; 34 (26%) entre 4 y 8 años; y 19 docentes (14%) habían trabajado al menos 3 años. Estos datos pueden observarse gráficamente en la Figura 1.

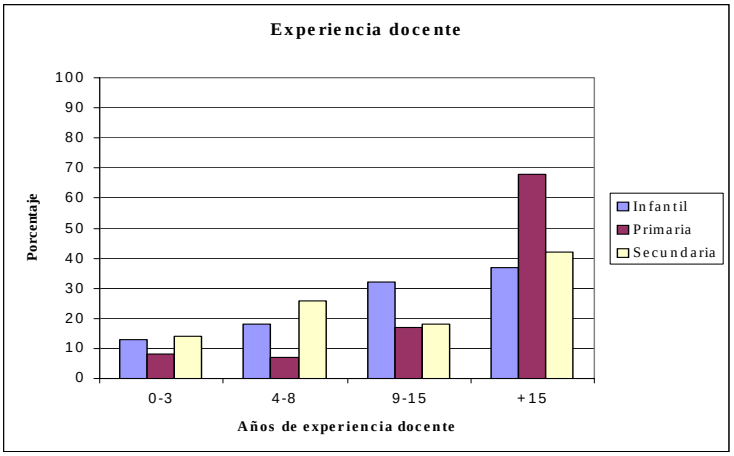
Figura 1**.** *Datos demográficos de los participantes por etapa educativa*




Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Figura 1. (continuación)




De estos datos se deduce que, en cuanto a los centros, el porcentaje de participantes por circunscripción es bastante similar con un 34% del profesorado en centros educativos de l'Alacantí-Alt/Mitjà Vinalopó; un 37% de las comarcas del sur (Baix Vinalopó-Baix Segura); y un 29% del Alcoià/Comtat-Les Marines. Un alto porcentaje (72%) pertenecía a zonas urbanas, siendo mucho más reducida la proporción en áreas suburbanas (12%). En cuanto al profesorado, los participantes se caracterizaban por ser una muestra predominantemente compuesta por mujeres (67%) con un promedio de más de 15 años de experiencia docente y sin apenas años de docencia en educación especial (*M* = .19, *DT* = 1.01).

## 4. Variables e instrumentos

En los próximos apartados se procede a definir y detallar las características de las principales variables estudiadas, así como a describir los instrumentos de medición que se utilizaron para la recogida de la información.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 4.1. Definición y composición de las variables

Se entiende por variable una característica que contiene variaciones. Es decir, es una propiedad que asume o puede tomar diferentes valores o formar distintas categorías y que son susceptibles de observarse o medirse (Kerlinger y Lee, 2002). Toda variable se puede definir de manera constitutiva, a través de una definición conceptual del constructo, y de forma operativa, cuando se especifica el procedimiento o el modo en que se va a medir dicha variable. En este estudio, las dos principales variables de interés fueron las percepciones y actitudes hacia la inclusión y las prácticas educativas inclusivas que utilizan los profesores para atender a la diversidad del alumnado.

### 4.1.1. Percepciones y actitudes hacia la inclusión

Las percepciones y actitudes hacia la inclusión se conceptualizan como las interpretaciones personales y la predisposición que manifiestan los profesores a responder de manera favorable o desfavorable ante un objeto, persona o situación y, concretamente en este estudio, hacia la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Las percepciones y las actitudes constituyen dos componentes del desarrollo cognitivo, estando las actitudes más conectadas al componente afectivo de dicho desarrollo y las percepciones al componente cognitivo (Richardson, 1996).

Operativamente, las percepciones y actitudes hacia la inclusión se definen en este estudio como la puntuación total obtenida a partir de la suma de los 12 ítems que conforman el *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión* (Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez, 2000) en el que se incluyen

una serie de afirmaciones relativas a la educación de los alumnos con NEE en el aula ordinaria. Los respondientes valoran el grado de acuerdo a cada una de las 12 afirmaciones utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos (*1 = nada de acuerdo; 5 = 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. El instrumento permite, además, calcular una puntuación total para cada uno de los factores que la componen que miden, más específicamente, los siguientes aspectos:

a) *Bases de la Inclusión*. Este componente de la escala (7 ítems) mide en qué medida tienen los profesores actitudes y percepciones positivas hacia los principios filosóficos que sustentan la inclusión. Este factor incluye afirmaciones como 'soy partidario de la inclusión' y 'separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto'. Las puntuaciones oscilan entre 7 y 35, indicando la puntuación máxima una actitud positiva hacia los principios que defiende la inclusión y la mínima una actitud segregadora o desfavorable hacia la inclusión de los alumnos con NEE.

b) *Formación y Recursos para la Inclusión*. Mediante este factor (3 ítems) se miden las percepciones que tiene el profesorado acerca de su preparación y la disponibilidad de tiempo y recursos materiales para responder a las NEE de sus alumnos, con ítems como 'tengo la formación suficiente para enseñar a todos mis alumnos, incluso aquellos con NEE'. La puntuación máxima es de 15, puntuación que indica que los profesores perciben satisfactoriamente su formación y los recursos disponibles para atender dichas necesidades; y la puntuación mínima de 3, respuesta que indicaría que los respondientes piensan que la formación y los recursos de que disponen son insuficientes.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

c) *Apoyos Personales*. Este tercer factor (2 ítems) se centra en las percepciones que tienen los profesores sobre el apoyo que reciben por parte de otros profesionales como el profesor de pedagogía terapéutica y el equipo psicopedagógico para atender adecuadamente las necesidades educativas de sus alumnos. La puntuación mínima es de 2 y la máxima de 10, indicando las puntuaciones altas una percepción positiva de los docentes respecto a la disponibilidad de apoyos personales y la puntuación mínima una insuficiencia de dichos apoyos.

### 4.1.2. Prácticas educativas inclusivas

Las prácticas educativas inclusivas se definen como las estrategias de enseñanza utilizadas por el profesor en el aula ordinaria para adaptarse y atender las necesidades educativas de todos sus alumnos, favoreciendo la participación del alumnado con NEE. Lo que se pretende es conocer qué estrategias utilizan con más frecuencia los profesores para responder a las necesidades educativas especiales de sus alumnos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La variable se define operativamente por la suma de las puntuaciones obtenidas en la *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza* (Cardona, 2000a) que incluye 21 prácticas educativas inclusivas distribuidas en cuatro subescalas (Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula, Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes, Estrategias de Agrupamiento y Estrategias de Adaptación de las Actividades). Los respondientes debían indicar la frecuencia con que utilizaban dichas prácticas a través de una escala Likert de 5 puntos (*1 = nunca; 5 = siempre*). La puntuación total es el resultado de la suma de todos los

ítems de la escala, pudiendo oscilar dichas puntuaciones entre 21 y 105 (punto medio = 63). Las puntuaciones más bajas (entre 21 y 42) indican un uso poco frecuente de prácticas inclusivas en el aula; en tanto que puntuaciones entre 84 y 105 serían indicadores de un uso muy frecuente de prácticas facilitadoras de la inclusión. La escala permite, además, obtener una puntuación total para cada una de las subescalas. A continuación se definen y se especifican las puntuaciones totales de cada una de ellas. En todos los casos, las puntuaciones máximas indican que el profesor se adapta habitualmente a las necesidades de sus alumnos/as utilizando estrategias que fomentan la participación en las actividades de clase y las puntuaciones mínimas sugieren que el docente emplea con poca frecuencia las distintas prácticas educativas inclusivas.

a) *Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula.* Esta subescala formada por 4 ítems examina la frecuencia con que los respondientes utilizan técnicas educativas orientadas a establecer un clima adecuado en el aula y una programación de la enseñanza adaptada al grupo-clase y a las necesidades especiales de algunos alumnos. Incluye ítems como, por ejemplo, 'establezco normas, reglas y rutinas', 'a la hora de programar, tengo en cuenta las necesidades del grupo y las de los alumnos con NEE'. Las puntuaciones totales oscilan entre 4 y 20.

b) *Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes.* Este factor compuesto por 8 ítems incluye prácticas educativas basadas en la enseñanza estratégica, conjunto de técnicas que tratan de favorecer el aprendizaje y la evaluación continua y formativa, con ítems como 'utilizo estrategias diversas para acaparar la atención de los alumnos', 'les motivo', 'llevo un registro y

control de su progreso'. La puntuación total mínima es de 8 y la máxima de 40.

c) *Estrategias de Agrupamiento.* Componen esta subescala (5 ítems) un conjunto de prácticas orientadas a flexibilizar la organización del aula mediante la formación de pequeños grupos o parejas para desarrollar determinados aprendizajes, por ejemplo, 'agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas' o 'agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades'. Las puntuaciones totales oscilan entre 5 y 25.

d) *Estrategias de Adaptación de las Actividades.* Subescala compuesta por 4 ítems y que se define por un conjunto de prácticas educativas diseñadas para acomodar las actividades a las necesidades del grupo o de determinados alumnos, así como el diseño y preparación de materiales específicos y/o alternativos. Un ejemplo de los ítems que la componen son 'descompongo las actividades en secuencias más simples', 'propongo actividades de diversos niveles de exigencia' y 'diseño y preparo materiales alternativos'. Las puntuaciones totales en este factor van desde 4 hasta 20.

## 4.2. Instrumentos

La investigación mediante encuesta confiere unas particularidades al diseño que hacen que el cuestionario resulte idóneo para la medición de las variables de interés. El cuestionario es un instrumento que, entre otras cosas, asegura el anonimato de las respuestas, permite llegar a un mayor número de sujetos y ofrece información detallada sobre los participantes en un tiempo relativamente corto. Por

otro lado, el uso de preguntas estándar y procedimientos uniformes asegura que las variaciones individuales son debidas a cada sujeto y no al cuestionario, además de facilitar el análisis e interpretación de los datos (Babbie y Mouton, 2002).

Un cuestionario es una técnica de recogida de información en la que el encuestado ha de responder a una serie de cuestiones acerca de sus opiniones, actitudes o conductas (McMillan y Schumacher, 2005). El investigador presenta un conjunto de preguntas determinadas de antemano y le pide que las responda. Las respuestas a las mismas sólo pueden ser algunas de las que aparecen fijadas en el texto (preguntas cerradas).

El cuestionario puede ser respondido sin la presencia del investigador; en este caso, deben existir explicaciones que orienten la forma de responder. Se ha de procurar, además, que el instrumento resulte atractivo para los respondientes, no demasiado largo y con cuestiones que sean fáciles de contestar. Babbie y Mouton (2002) recomiendan que las preguntas cumplan una serie de criterios, a saber: (a) que sean claras, sencillas, cortas y sin ambigüedades; (b) que sean relevantes para los objetivos del estudio; (c) que contengan una sola idea; y (d) que eviten términos sesgados que puedan favorecer unas respuestas en lugar de otras. En cuanto al formato, se recomienda, también, (a) que el cuestionario sea claro y fácil de leer; (b) que resulte atractivo para los encuestados; (c) que siga una secuencia lógica, agrupando los ítems que están relacionados; y (d) que las instrucciones aparezcan de forma clara y precisa (Babbie y Mouton, 2002; McMillan y Schumacher, 2005).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El cuestionario presenta, sin embargo, una serie de problemas inherentes que deben ser tenidos en cuenta a la hora de elegir esta técnica. Por un lado, los participantes suelen mostrarse reacios a responder por lo que, en muchos casos, el índice de respuesta puede ser bajo. Por este motivo, la entrega del instrumento a los participantes de este estudio, así como su recogida posterior, se hizo en mano, lo cual garantizó un índice de respuesta elevado. Por otro lado, la falsificación de las respuestas y la deseabilidad social es un fenómeno bastante habitual en este tipo de técnicas (McMillan y Schumacher, 2005). El investigador no tiene garantía de que los respondientes hayan sido totalmente honestos, ni tiene seguridad de que sus respuestas reflejen fielmente su pensamiento y hayan entendido lo que se les pregunta. Para hacer frente a esta limitación, se insistió en la importancia de responder de forma honesta, de que entendieran bien las preguntas formuladas y se garantizó en todo momento el anonimato de los participantes. A pesar de estas posibles limitaciones, las ventajas que presentan los cuestionarios los convierten en una técnica deseable para la investigación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En la investigación descriptiva mediante encuesta, la elección de un cuestionario o la elaboración del mismo suelen venir determinadas por los objetivos y las preguntas de investigación planteados y, por tanto, por las variables sobre las cuales se desea recabar información. Las principales variables de interés en nuestro estudio fueron las percepciones y actitudes del profesorado acerca de la inclusión y el uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. El cuestionario resulta idóneo para analizar ambas variables dado que permite conocer, a través de una escala graduada (escala Likert), valoraciones bastantes exactas de las opiniones y conductas de los participantes. Para la medición de estas variables, se optó por utilizar dos cuestionarios: el *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de*

*la Inclusión*, adaptado de Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez (2000) y la *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza* (Cardona, 2000a).

### 4.2.1. Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión

El instrumento utilizado en este estudio consistió en una versión reducida del *Cuestionario de Percepciones del Profesor sobre la Pedagogía Inclusiva* desarrollado por Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez (2000). De acuerdo con los objetivos planteados para este estudio y dado que la variable que se quería examinar eran las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión, este instrumento se consideró una herramienta útil para la recogida de información, ya que su contenido se ajustaba a los criterios inicialmente definidos para la variable, con ítems referidos a los principios filosóficos de la inclusión, así como a la formación, los recursos materiales y los apoyos personales recibidos para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

#### 4.2.1.1. Descripción y puntuación del instrumento

El instrumento original constaba de 32 ítems. Los docentes debían indicar su grado de acuerdo en las distintas afirmaciones que contenía el instrumento utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos (*1 = nada de acuerdo; 2 = poco de acuerdo; 3 = indeciso; 4 = bastante de acuerdo; 5 = muy de acuerdo*). El instrumento permitía la obtención de una puntuación total a través de la suma de las puntuaciones de cada uno de los ítems, con valores que oscilaban entre 32 y 160, indicando las puntuaciones altas actitudes totalmente favorables hacia la inclusión y las puntuaciones bajas actitudes desfavorables hacia la misma. Su

administración era sencilla y el tiempo para completarlo era de aproximadamente 15 minutos.

El instrumento incluía, además, una serie de preguntas que recogían información sobre datos sociodemográficos (edad, género, experiencia docente, etapa educativa o experiencia en educación especial).

#### 4.2.1.2. Propiedades psicométricas del instrumento

Los trabajos previos de pilotaje y adaptación del instrumento aportan evidencia acerca de su idoneidad. El instrumento se desarrolló adaptando diferentes ítems de diversos cuestionarios (Scruggs y Mastropieri, 1996; Semmel, Abernathy, Butera y Lesar, 1991) y añadiendo nuevos ítems. Para comprobar la validez aparente del instrumento, se solicitó a un grupo de 30 expertos (maestros y orientadores) que evaluaran la calidad de los ítems y tras algunas modificaciones en la redacción de los mismos para que éstos fueron más comprensibles, se llevó a cabo el pilotaje del instrumento (Cardona, 2004). De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), resulta muy recomendable realizar un estudio piloto ya que permite identificar problemas, hacer revisiones, conocer el tiempo necesario para completarlo, analizar la claridad de las instrucciones y de los ítems e, incluso, estimar la fiabilidad del instrumento.

Para el estudio piloto se contó con una muestra de 67 participantes, todos ellos maestros y profesores, matriculados en un curso de postgrado de la Universidad de Alicante. Se les solicitó su colaboración en el estudio y se les pidió que aportaran cualquier comentario que pudiera mejorar la calidad del instrumento.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Se realizó un análisis factorial que tuvo como resultado la reducción de la escala a 12 ítems, estructurados éstos en tres factores que explicaban el 51% de la varianza: Bases de la Inclusión (7 ítems), Formación y Recursos Materiales (3 ítems) y Apoyos Personales (2 ítems). El análisis de la fiabilidad a través de su consistencia interna fue de α = .75 (Cardona, 2004), índice considerado aceptable cuando la variable que se mide son las actitudes y las percepciones y el número de ítems en el instrumento es reducido (Kerlinger y Lee, 2002).

El análisis de las propiedades psicométricas del instrumento y de su validez aparente, tuvo como resultado la versión definitiva utilizada en esta tesis doctoral bajo la denominación de *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión*.

#### 4.2.1.3. Versión final del instrumento

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La versión final del instrumento utilizada en este trabajo, el *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión*, consta de un total de 12 ítems, con afirmaciones relativas a la atención educativa de los alumnos con NEE en entornos inclusivos, así como la formación recibida, los recursos materiales y los apoyos personales disponibles para atender dichas necesidades. Los ítems se presentan en una escala graduada tipo Likert con 5 alternativas de respuesta que van desde *1 = nada de acuerdo* hasta *5 = muy de acuerdo*. Su administración es sencilla con instrucciones claras al inicio del cuestionario y una breve explicación del contenido del instrumento. El tiempo para completarlo es de aproximadamente cinco minutos. La puntuación total en el instrumento se obtiene a través de la suma de las puntuaciones de cada uno de los ítems, oscilando los valores entre 12 y 60 e

indicando las puntuaciones altas actitudes totalmente favorables hacia la inclusión y las puntuaciones bajas actitudes desfavorables hacia la misma. Además, permite obtener una puntuación para cada uno de los factores que componen el cuestionario. La puntuación para el factor "Bases de la Inclusión" oscila entre 7 y 35, indicando las puntuaciones más altas actitudes positivas hacia los principios de la inclusión y las más bajas actitudes negativas. Las puntuaciones totales en el factor "Formación y Recursos Materiales" van desde el 3 hasta los 15 puntos, señalando las puntuaciones altas una mayor formación, tiempo y recursos materiales para atender las NEE de los alumnos. Finalmente, en el tercer factor "Apoyos Personales" se pueden obtener valores que oscilan entre 2 y 10, indicando las puntuaciones más altas un mayor apoyo por parte de otros profesionales (profesor de Pedagogía terapéutica y equipo psicopedagógico) y los valores más bajos, menos apoyos personales.

Como parte de este trabajo de tesis doctoral, se procedió a examinar las propiedades psicométricas del cuestionario para recoger más evidencia sobre la idoneidad del mismo. Con la información aportada por la muestra participante en el estudio se llevaron a cabo diversos análisis de la validez y de la fiabilidad que se exponen en el próximo capítulo (Resultados).

## 4.3. Escala de Adaptaciones de la Enseñanza

Para conocer la actuación del profesorado en el aula, concretamente qué prácticas inclusivas desarrollaba y con qué frecuencia las implementaba, se utilizó una versión reducida de la *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza* (Cardona, 2000a). Este instrumento permitía recoger información sobre las distintas

estrategias educativas considerando las cuatro dimensiones incluidas en la variable objeto de estudio en esta tesis (Organización y Manejo Efectivo del Aula, Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes, Agrupamiento y Adaptación de las Actividades).

#### 4.3.1.1. Descripción y puntuación del instrumento

La *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza* original contenía 28 ítems organizados en seis secciones o áreas: estrategias para el manejo efectivo del aula (5 ítems), agrupamiento flexible (4 ítems), enseñanza adicional (3 ítems), enseñanza estratégica (5 ítems), adaptación de las actividades (7 ítems) y evaluación formativa (4 ítems). Se pedía a los profesores que respondieran a cada uno de sus elementos indicando con qué frecuencia (*1 = nunca; 2 = a veces; 3 = frecuentemente; 4= casi siempre; 5 = siempre*) empleaban determinadas estrategias educativas para adaptarse a las necesidades educativas diversas de sus alumnos. Su administración era sencilla y no se requería más de 15 minutos para su implementación. La organización de las distintas estrategias en seis dimensiones facilitaba la respuesta a los respondientes, ofreciendo un formato claro y fácil de contestar.

Las puntuaciones de los sujetos en la escala podían oscilar entre 28 y 140 puntos, indicando las puntuaciones altas una mayor frecuencia de uso de prácticas educativas inclusivas en el aula y las puntuaciones más bajas una menor frecuencia de uso de dichas estrategias. El instrumento permitía obtener también una puntuación total de cada una de las seis dimensiones que componían la escala.

#### 4.3.1.2. Propiedades psicométricas del instrumento

Los componentes de la escala original habían sido seleccionados a partir de un análisis exhaustivo de la literatura que las recomendaba como estrategias idóneas para promover la participación plena de todos los alumnos en entornos educativos (Cardona, Chiner, Lattur, Carda y Jiménez Alegre, 2001). Una vez seleccionados los componentes e ítems del instrumento, se recurrió a la entrevista de un grupo de expertos formado por cuatro profesores asesores especialistas en necesidades educativas especiales de dos Centros de Formación, Innovación y Recursos Didácticos (CEFIREs) de Alicante y Elche y cinco profesores con amplia experiencia docente (mínimo de 15 años). Sus sugerencias y recomendaciones llevaron a mantener la versión original del instrumento de 28 ítems que fue pilotado con 55 profesores que formaban parte de un curso de postgrado en la Universidad de Alicante. Los cálculos para determinar la fiabilidad del instrumento arrojaron un coeficiente *alpha* de Cronbach de .90 (Cardona, 2003a), índice que refleja un alto grado de consistencia interna.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Estudios posteriores de la escala han llevado a una versión más reducida de la misma con 21 ítems organizados en cuatro componentes: Organización y Manejo Efectivo del Aula (4 ítems), Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes (8 ítems), Agrupamiento (5 ítems) y Adaptación de las Actividades (4 ítems). Esta última versión se utilizó para estudiar las prácticas educativas inclusivas que lleva a cabo el profesorado en esta tesis (Cardona, 2004).

#### 4.3.1.3. Versión final del instrumento

La versión definitiva de la *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza* utilizada en este estudio consta de 21 ítems que hacen referencia a diversas estrategias educativas inclusivas que utiliza el profesor en el aula para atender las necesidades educativas de sus alumnos. Los profesores deben indicar si utilizan cada una de las estrategias incluidas en la escala y con qué frecuencia. Para ello, se utiliza una escala tipo Likert de 5 puntos (*1 = nunca; 2 = a veces; 3 = frecuentemente; 4= casi siempre; 5 = siempre)*. Su administración es sencilla y el tiempo para responderlo se limita a aproximadamente diez minutos. Las puntuaciones para esta versión oscilan entre 21 y 105, refiriéndose las puntuaciones más altas a un mayor uso de estrategias educativas inclusivas y las puntuaciones inferiores a una baja frecuencia en el uso de dichas prácticas. Las puntuaciones totales para una de los cuatro componentes oscilan entre 4 y 20 para la dimensión Organización y Manejo Efectivo del aula, entre 8 y 40 para la Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes, entre 5 y 25 para el Agrupamiento, y entre 4 y 20 para la Adaptación de las Actividades, indicando en todos los casos las puntuaciones altas un mayor uso de las prácticas educativas incluidas en cada dimensión y las puntuaciones más bajas un menor uso de dichas estrategias.

Se solicita, además, información sociodemográfica de los participantes como la edad, el género, los años de experiencia docente, la experiencia en educación especial o la etapa educativa.

A partir de los datos recogidos de la muestra de este estudio se llevaron a cabo análisis adicionales de la fiabilidad y validez del instrumento para corroborar la

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

idoneidad del mismo. Dicha información se recoge en el capítulo de Resultados de esta tesis doctoral.

## 5. Procedimiento

Los dos instrumentos de medición se recogieron en un dossier bajo el nombre de *Actitudes y Prácticas del Profesorado relativas a la Inclusión* (véase Anexo). En total, el dossier constaba de tres partes claramente diferenciadas: La Parte I contenía los datos demográficos de los respondientes: edad, género, estudios, tipo de centro, localidad en la que se ubicaba el centro, cursos en el que impartía docencia, etc. La Parte II, contenía el *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión* y la Parte III, la *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza*.

Los dossieres fueron entregados en mano en cada uno de los 78 centros educativos seleccionados que componían la muestra, con la colaboración de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Didácticos (CEFIRE) de la provincia de Alicante. Junto con el dossier se incluyeron dos cartas de presentación dirigidas al director del centro y a cada uno de los profesores participantes en la investigación. En ellas se hacía una pequeña introducción sobre el objetivo del estudio, su importancia y el procedimiento para seleccionar al profesorado respondiente. En la carta se solicitaba, además, la colaboración del centro y el profesorado y se garantizaba su anonimato y la confidencialidad de la información aportada.

Tanto la distribución de los cuestionarios como su recogida posterior se realizó de forma individual por investigadores o formadores del CEFIRE. Se consideró

oportuno este procedimiento para garantizar la entrega en mano de los documentos a todos los profesores seleccionados para el estudio, así como para asegurar un mayor nivel de respuesta y de devolución de los mismos. Para responder a los cuestionarios, se estableció un plazo de quince días.

Una vez en los centros, el dossier que incluía los cuestionarios se presentó al director. Se le explicó el objetivo del estudio y su relevancia junto con la carta de presentación. El director facilitó un listado con el nombre de todos los profesores tutores de educación infantil, primaria y secundaria del centro. A partir de ese listado y en presencia del director, se seleccionaron a los respondientes a través de un muestreo aleatorio simple. En cada centro se seleccionaron seis profesores (2 de infantil, 2 de primaria y 2 de secundaria obligatoria). Los profesores seleccionados fueron citados para explicarles personalmente el motivo por el que se solicitaba su colaboración y para entregarles el dossier con los instrumentos. En el caso de que algún profesor no aceptara participar, se seleccionaba al azar otro profesor de la misma etapa. Vencido el plazo, se realizó una segunda visita para recoger los cuestionarios cumplimentados y se procedió a recordar y ampliar el plazo de respuesta y entrega en una semana más a aquellos profesores que no los habían devuelto. En una tercera visita se recogieron el resto de los instrumentos cumplimentados. La tasa de respuesta fue del 84%.

En todo momento se garantizó la confidencialidad de la información aportada por los docentes. Cada cuestionario tenía un código (cuatro últimos dígitos del documento nacional de identidad) para proteger la identidad del respondiente y permitir el seguimiento, en caso de que fuese necesario.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 6. Análisis de datos

Se utilizaron técnicas estadísticas paramétricas en la mayor parte de los análisis, dado que los datos recogidos reunieron los requisitos para su uso. Las respuestas a los ítems de los instrumentos de medida fueron introducidas en una base de datos y se utilizó el programa estadístico aplicado a las ciencias sociales, SPSS versión 16.0, para su análisis.

Los datos demográficos de los centros, los profesores y el alumnado se obtuvieron a través de estadísticos descriptivos (frecuencias, porcentajes, mínimo-máximo, medias y desviaciones típicas).

*a) Pregunta de investigación 1*

Para responder a la primera pregunta de investigación acerca de las actitudes de los docentes hacia la inclusión, se calcularon estadísticos descriptivos (porcentajes, medias y desviaciones típicas).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Se llevaron a cabo sucesivos análisis de la varianza (ANOVA) con el objeto de analizar las diferencias en las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión en función de la formación, los recursos materiales y los apoyos personales disponibles, así como en función de la etapa educativa y la experiencia docente. El estudio de las diferencias en función de la variable género se efectuó a través de una prueba *t* para muestras independientes. Las variables dependientes fueron las puntuaciones medias que otorgaron los respondientes a los ítems relativos a la inclusión. Se utilizaron como factores la formación, el tiempo, los recursos materiales y los apoyos personales, así como la etapa educativa, la

experiencia docente y el género. En todos los análisis (ANOVA y prueba *t*) y contrastes *post-hoc* se utilizó un nivel de significación de .05 ($p < .05$).

*b) Pregunta de investigación 2*

La frecuencia con que implementaba el profesorado prácticas educativas inclusivas se analizó a través de estadísticos descriptivos (porcentajes, medias y desviaciones típicas). La variación entre grupos en función de la etapa educativa, la experiencia docente, el género, la formación, los recursos materiales y los apoyos personales disponibles se estudió calculando diversos ANOVAs y a través de la prueba *t* para muestras independientes en el caso de la variable género. Los factores fueron la etapa educativa, la experiencia docente, el género, la formación, el tiempo, los recursos materiales y los apoyos personales. Las variables dependientes fueron las puntuaciones medias de los sujetos en cada uno de los 21 ítems que componen la *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza*. De nuevo se utilizó un nivel de significación de .05 ($p < .05$) para cada uno de los análisis de la varianza y los contrastes *post hoc*.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

*c) Pregunta de investigación 3*

Para conocer la relación entre las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión y el mayor o menor uso de determinadas prácticas educativas inclusivas se utilizó la prueba no paramétrica Chi cuadrado. Ambas variables se transformaron en dos variables categóricas: las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión se transformó en una variable dicotómica (favorable / desfavorable) y la frecuencia de uso de cada una de las 21 prácticas de adaptación

de la enseñanza en una variable politómica (nunca/casi nunca, a veces, casi siempre/siempre).

## 7. Resumen

En este capítulo se ha descrito la metodología seguida para responder a los objetivos planteados en esta tesis doctoral. Se trata de una investigación no experimental de tipo descriptivo en la que se utilizó el cuestionario como medio de recogida de los datos. Para la selección de la muestra se procedió, en un primer momento, a seleccionar 78 centros de la provincia de Alicante a partir de un muestreo estratificado proporcional. La muestra definitiva la componían 336 de todas las comarcas alicantinas de los tres niveles educativos (infantil, primaria y secundaria) seleccionados aleatoriamente de los 78 centros a través de un muestreo estratificado no proporcional. En este capítulo se describe asimismo el procedimiento seguido para la recogida de la información y su posterior análisis a través del uso de estadísticos descriptivos, así como de pruebas paramétricas (ANOVA y prueba *t*) y no paramétricas (Chi cuadrado).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

# Capítulo 5

# Resultados

## 1. Introducción

El propósito principal de esta tesis doctoral fue investigar las percepciones y actitudes que tienen los profesores de la provincia de Alicante hacia la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria. Dichas percepciones se analizaron en función de (a) la etapa educativa, su experiencia docente y el género y (b) su formación, tiempo y recursos para la inclusión. Se pretendía, además, conocer qué estrategias suelen poner en práctica los docentes para adaptarse a las necesidades diversas de sus alumnos y si éstas diferían en función de las variables antes mencionadas. Finalmente, se analizó el grado de asociación entre las percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión y sus prácticas en el aula. Interesaba conocer en qué medida las actitudes del profesorado hacia la inclusión podían constituir buenos indicadores de las prácticas educativas inclusivas que despliegan en el aula para atender a la diversidad del alumnado.

Los resultados obtenidos se presentan agrupados en cuatro secciones. En la primera sección se examinan la fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados en esta investigación con la muestra participante en el estudio. En la segunda sección

se presentan los resultados sobre las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión. En la tercera, los hallazgos relativos a la frecuencia con que los docentes llevan a cabo estrategias y prácticas educativas inclusivas en función de las necesidades detectadas en el alumnado. Finalmente, en la cuarta sección se presentan los resultados acerca de la posible relación entre las actitudes de los profesores hacia la inclusión y el uso mayor o menor de estrategias facilitadoras de la inclusión.

## 2. Análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos con la muestra del estudio

Aunque los instrumentos utilizados en este estudio para medir las variables eran adecuados, fiables y válidos como se había demostrado en trabajos previos (Cardona, 2003a; González-Sánchez, Cardona, Gómez-Canet y Vallés, 2001), se procedió a examinar de nuevo sus propiedades con la muestra del estudio, dado que se trataba de una muestra más amplia y representativa de la población que la empleada en estudios anteriores. Por lo tanto, al objeto de conocer si las características de los instrumentos eran similares o incluso se obtenían mejores índices, se realizó un análisis de su validez (de contenido y de constructo), así como de su fiabilidad.

### 2.1. Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión

Con este instrumento se pretendía medir las percepciones y actitudes que tienen los profesores hacia la inclusión de los alumnos con NEE en el aula ordinaria. A continuación se exponen las características técnicas del cuestionario y el proceso

seguido para obtener la validez y la fiabilidad del mismo, a partir de los datos obtenidos con la muestra de este estudio.

### 2.1.1. Análisis de la validez

En términos generales, la validez de un instrumento hace referencia al grado en que las inferencias realizadas a partir de las puntuaciones obtenidas en él resultan apropiadas, significativas y útiles para el estudio en cuestión (McMillan y Schumacher, 2005). Se trata de que el investigador tenga la seguridad de que la información obtenida le lleva a conclusiones correctas. El estudio de la validez no consiste en la obtención de un único índice, sino en el estudio y análisis del instrumento con criterios diferentes para conocer en mayor detalle sus características y cualidades. Se trata de un proceso de acumulación de evidencias que den apoyo a su adecuación y uso correcto (Navas, 2001). En este estudio se examinó la validez de contenido siguiendo el procedimiento descrito por Lawshe (1975) y la validez de constructo a través del análisis de su estructura interna, tal como proponen Kerlinger y Lee (2002).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

*a) Validez de contenido*

Se entiende por validez de contenido el grado en que el instrumento presenta una muestra adecuada de los contenidos a los que se refiere, sin omisiones y sin desequilibrios (Kerlinger y Lee, 2002). La forma más habitual de examinar este tipo de validez es a través del juicio de expertos, los cuales valoran el grado de relevancia de los ítems en relación con el dominio del que deriva. Un procedimiento ampliamente utilizado para examinar la validez de contenido es el desarrollado por Lawshe (1975). Este procedimiento permite, a partir de los juicios de los expertos a

cada uno de los ítems, calcular un índice de validez de contenido (IVC) por elemento, así como un índice global de todo el instrumento. De acuerdo con este autor, cuantos más expertos valoren el ítem como esencial, más alto será el nivel de validez de contenido, siendo necesario que al menos la mitad de los expertos hayan valorado el ítem como relevante para que éste tenga cierto grado de validez.

Para explorar la validez de contenido del *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión,* se contó con el juicio de 19 expertos del ámbito educativo (maestros, profesores y orientadores). Se les pidió que valoraran como esencial, útil o innecesario cada uno de los 12 ítems de que se componía el cuestionario en relación con el constructo que se trataba de medir. Para ello, se entregó a cada uno de los jueces una copia del cuestionario en el que se daba una breve explicación sobre el concepto de educación inclusiva y las instrucciones sobre el procedimiento que debían seguir para valorar adecuadamente los 12 ítems del instrumento. Los expertos debían valorar cada ítem como *1 = innecesario, 2 = útil y 3 = esencial*. Una vez recogidas sus valoraciones se utilizó la fórmula propuesta por Lawshe (1975) para calcular el índice de validez de contenido: IVC = $[n_e – (N/2)] / (N/2)$ donde $n_e$ es el número de expertos que han valorado el ítem como esencial o útil y N el número total de expertos que han valorado el ítem. Se calculó un índice para cada ítem y a partir de los valores obtenidos, se obtuvo el IVC global del instrumento, calculando la media aritmética de los 12 ítems. De acuerdo con Lawshe (1975), cuando son 19 expertos los que participan, un IVC de al menos .42 es necesario para alcanzar un nivel de significación. Tal como se observa en la Tabla 10, los resultados muestran altos índices de validez de contenido para todos los ítems del instrumento. El ítem 4 mostró una validez de contenido perfecta y el resto de los índices oscilaron entre .57 (ítems 5 y 9) y .89 (ítems 2 y 12). El IVC

global dio como resultado un valor de .76, lo que sugiere una adecuada validez de contenido del cuestionario.

Tabla 10. *Índice de validez de contenido de los ítems del Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión*

| | Innecesario | Útil | Esencial | U + E | IVC |
|---|---|---|---|---|---|
| **Bases de la Inclusión** | | | | | |
| 1. Separar a los niños y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto. | 2 | 5 | 12 | 17 | .78 |
| 2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias. | 0 | 4 | 15 | 19 | 1 |
| 3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado. | 2 | 7 | 10 | 17 | .78 |
| 4. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria. | 1 | 10 | 8 | 18 | .89 |
| 5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes. | 4 | 8 | 7 | 15 | .57 |
| 6. Soy partidario de la educación inclusiva. | 3 | 2 | 14 | 16 | .68 |
| 7. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-tutor. | 3 | 14 | 12 | 16 | .68 |
| **Formación y Recursos** | | | | | |
| 8. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos mis alumnos, incluso aquellos con NEE. | 3 | 7 | 9 | 16 | .68 |
| 9. Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE. | 4 | 8 | 7 | 15 | .57 |
| 10. Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades. | 2 | 9 | 8 | 17 | .78 |
| **Apoyos Personales** | | | | | |
| 11. Tengo el apoyo suficiente del profesor de PT del centro. | 2 | 8 | 9 | 17 | .78 |
| 12. Tengo el apoyo suficiente del equipo psicopedagógico. | 1 | 6 | 12 | 18 | .89 |
| **Total** | | | | | **.76** |

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

*b) Validez de constructo*

El siguiente paso fue analizar la validez de constructo del cuestionario. La validez de constructo se refiere al grado en que el instrumento de medida cumple con las hipótesis que cabría esperar en un instrumento diseñado para un propósito determinado. Se trata de analizar la naturaleza del constructo (en este caso, actitudes) o la característica que está siendo objeto de medida a través del instrumento (Wallen y Fraenkel, 2001).

Uno de los procedimientos habitualmente utilizados para explorar la validez de constructo del instrumento consiste en el análisis de su estructura interna, análisis que permite obtener información acerca del grado en que las relaciones observadas entre los ítems del instrumento encajan con el constructo que se pretende medir (Kerlinger y Lee, 2002). Para ello, el análisis factorial resulta una herramienta muy valiosa. Se trata de una técnica estadística de reducción de datos usada para explicar la variabilidad entre las variables observadas en términos de un número menor de variables no observadas llamadas factores. Estos factores o constructos representan a las variables originales, con una pérdida mínima de información.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En este estudio, tras recoger información de la muestra compuesta por 336 profesores, los 12 ítems de la versión definitiva del *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión*, fueron sometidos a un análisis de componentes principales a través del SPSS, versión 16.0. Previamente se evaluó la adecuación de los datos al análisis factorial. El valor de Kaiser-Meyer-Oklin (KMO) obtenido fue de .74, superando el valor recomendado de .60 (Kaiser, 1974) y la prueba de

esfericidad de Barlett (Barlett, 1954) alcanzó la significación estadística de .05, apoyando la idoneidad para proceder con el análisis de la matriz de correlaciones.

El análisis de componentes principales reveló la presencia de cuatro factores o componentes con autovalores superiores a 1 que explicaban respectivamente, el 24.2%, el 18.3%, el 9.3% y el 8.5% de la varianza. Un análisis del gráfico de sedimentación muestra claramente un cambio después del tercer factor (véase Figura 2), por lo que se decidió mantener estos tres componentes. Para ayudar a la interpretación de estos resultados, se realizó una rotación Varimax. La solución rotada, presentada en la Tabla 11, revela la presencia de una estructura factorial más simple, con los tres componentes mostrando saturaciones altas y todas las variables saturando sustancialmente en un solo factor. La solución de tres factores explicó un total del 51.89% de la varianza, contribuyendo el componente 1 con un 21.9%, el componente 2 con el 16.9% y el componente 3 con el 14%.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Figura 2**.** *Gráfico de sedimentación de los ítems del Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión*

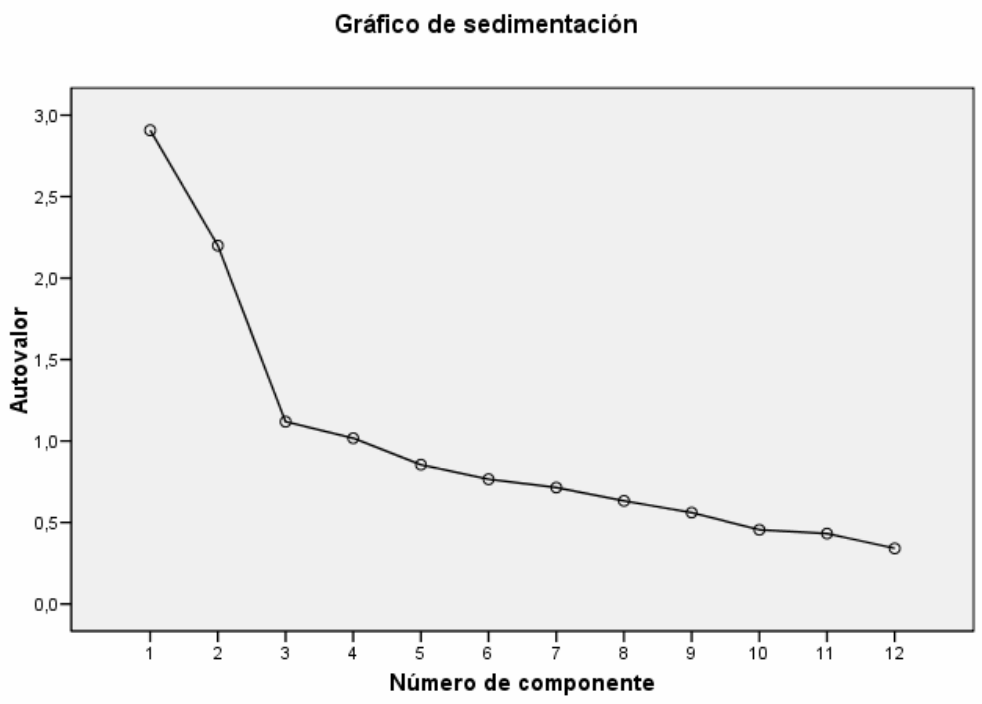


Tabla 11. *Estructura factorial del Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión*

| | **Factor I Bases de la Inclusión** | **Factor II Formación y Recursos** | **Factor III Apoyos Personales** |
|---|---|---|---|
| Soy partidario de la inclusión | .783 | | |
| La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes. | .757 | | |
| La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias. | .697 | | |
| La educación inclusiva es también posible en educación secundaria. | .645 | | |
| Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado. | .463 | | |
| Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-tutor. | .418 | | |
| Separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto. | .386 | | |
| Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE. | | .743 | |
| Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE. | | .726 | |
| Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades. | | .691 | |
| Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico. | | | .850 |
| Tengo la ayuda suficiente del/la profesor/a de PT del centro. | | | .795 |
| **% de varianza explicada** | **21.94%** | **16.9%** | **14%** |

De acuerdo con esta estructura factorial, el cuestionario quedó compuesto por los tres mismos factores previamente identificados a los que se les denominó respectivamente (1) Bases de la Inclusión, (2) Formación y Recursos para la

Inclusión y (3) Apoyos Personales. El primer factor, *Bases de la Inclusión*, estaba compuesto por un total de siete ítems referidos fundamentalmente a principios filosóficos de la inclusión con afirmaciones tales como "soy partidario de la inclusión", "la educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias" o "separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto". El segundo factor, *Formación y Recursos para la Inclusión*, lo componían tres ítems: "tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE", "tengo tiempo suficiente para atender sus NEE", y "tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades". El tercer factor referido a los *Apoyos Personales* incluía los ítems "tengo la ayuda suficiente del/la profesor/a de pedagogía terapéutica del centro" y "tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico".

### 2.1.2. Análisis de la fiabilidad

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Finalmente, para establecer la fiabilidad del cuestionario se calculó su consistencia interna por medio del coeficiente *alpha* de Cronbach. En términos generales, la fiabilidad hace referencia a la consistencia de las respuestas que ofrecen los sujetos en un instrumento (Wallen y Fraenkel, 2001). Este análisis consiste en determinar el grado en que las medidas están libres de error, es decir, el grado en que los distintos ítems de un instrumento miden la misma cosa o covarían entre sí. En el análisis de la consistencia interna de este instrumento se obtuvo un coeficiente *alpha* de Cronbach de .69. Este índice es ligeramente inferior al obtenido en trabajos previos ($\alpha$ = .75); sin embargo, Kerlinger y Lee (2002)

consideran que para medidas de actitud un índice de entre .60 y .85 se consideraría aceptable.

## 2.2. Escala de Adaptaciones de la Enseñanza

Esta escala se utilizó en el estudio para medir las prácticas educativas inclusivas que aplican los profesores en el aula para atender las necesidades educativas de los alumnos. Estudios previos (Cardona, 2003a; Cardona y Chiner, 2006) indican que la escala es válida y fiable ($\alpha$ = .90). No obstante, se repitieron los cálculos empleando la muestra de este estudio por tratarse de una muestra amplia y representativa del profesorado de la provincia de Alicante.

### 2.2.1. Análisis de la validez

Como en el caso del *Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión*, se calcularon la validez de contenido y la validez de constructo.

*a) Validez de contenido*

Para el estudio de la validez de contenido se solicitó a 19 expertos (maestros, profesores y orientadores) que valoraran el grado de relevancia de los 21 ítems que conformaban la escala en relación con el dominio que se pretendía medir. Los expertos debían valorar cada uno de los ítems como esencial, útil o innecesario para medir la frecuencia con que el profesorado implementaba determinadas prácticas educativas inclusivas. Para ello, se entregó una copia a cada uno de los expertos en la que se presentaba una breve explicación sobre el constructo que se pretendía medir y unas instrucciones sencillas sobre el procedimiento a seguir. Una vez obtenidas las respuestas del grupo de expertos se calculó el índice de validez de

contenido (IVC) de cada uno de los ítems y un IVC global del instrumento. Los resultados que se muestran en la Tabla 12 dan soporte a la validez de contenido de la mayoría de los ítems, a excepción de los ítems 15 (IVC = -.16) y 16 (IVC = .26) del componente Estrategias de Agrupamiento y del ítem 20 (IVC = .36) de Estrategias de Adaptación de las Actividades, cuyos índices se encontraban por debajo del .42 recomendado por Lawshe (1975) cuando son 19 los expertos que valoran el ítem. A pesar de ello, se optó por no eliminarlos de la escala dada la relevancia de esas prácticas para el constructo prácticas educativas inclusivas en el aula ordinaria, tal como apunta la revisión de la literatura inicial (Scott, Vitale y Masten, 1998) y la entrevista con el grupo de expertos durante la elaboración del instrumento original (Cardona, 2003a). El resto de los ítems oscilaban entre .47 y .89, obteniéndose un IVC máximo en los ítems 14 y 19. La validez de contenido del total de la escala fue de .73, lo que indica que el instrumento mide aquello que pretende medir (estrategias y prácticas inclusivas).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 12. *Índice de validez de contenido de los ítems de la Escala de Adaptaciones de la Enseñanza*

| | Innecesario | Útil | Esencial | U + E | IVC |
|---|---|---|---|---|---|
| **Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula** | | | | | |
| 1. Establezco normas, reglas y rutinas. | 2 | 7 | 10 | 17 | .78 |
| 2. Enseño al grupo-clase como un todo. | 5 | 6 | 8 | 14 | .47 |
| 3. A la hora de programar, tengo en cuenta las necesidades del grupo y las de los alumnos con NEE. | 3 | 8 | 8 | 16 | .68 |
| 4. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos. | 1 | 6 | 12 | 18 | .89 |
| **Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes** | | | | | |
| 5. Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar/aprender. | 2 | 8 | 9 | 17 | .78 |
| 6. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones. | 1 | 4 | 14 | 18 | .89 |

Tabla 12. (continuación)

| | Innecesario | Útil | Esencial | U + E | IVC |
|---|---|---|---|---|---|
| 7. Les motivo. | 2 | 5 | 12 | 17 | .78 |
| 8. Les enseño estrategias de memorización. | 3 | 10 | 6 | 16 | .68 |
| 9. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos. | 1 | 4 | 14 | 18 | .89 |
| 10. Llevo un registro y control de su progreso. | 1 | 4 | 14 | 18 | .89 |
| 11. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes. | 1 | 5 | 13 | 18 | .89 |
| 12. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado. | 1 | 5 | 13 | 18 | .89 |
| **Estrategias de Agrupamiento** | | | | | |
| 13. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos. | 2 | 9 | 8 | 17 | .78 |
| 14. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades. | 0 | 7 | 12 | 19 | 1 |
| 15. Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas. | 11 | 6 | 2 | 8 | -.16 |
| 16. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas. | 7 | 9 | 3 | 12 | .26 |
| 17. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar. | 1 | 6 | 12 | 18 | .89 |
| **Estrategias de Adaptación de las Actividades** | | | | | |
| 18. Descompongo las actividades en secuencias más simples. | 1 | 7 | 11 | 18 | .89 |
| 19. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia. | 0 | 4 | 15 | 19 | 1 |
| 20. Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea. | 6 | 7 | 6 | 13 | .36 |
| 21. Diseño y preparo materiales alternativos. | 2 | 7 | 10 | 17 | .78 |
| **Total** | | | | | **.73** |

*b) Validez de constructo*

La validez de constructo se analizó mediante el análisis factorial. Los 21 ítems de la versión reducida de la Escala *de Adaptaciones de la Enseñanza* fueron sometidos al análisis de componentes principales a través del SPSS, versión 16.0.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Antes de realizar el análisis factorial se consideraron algunos criterios para valorar la viabilidad del mismo. El test de Kaiser Meyer Olkin (KMO) de adecuación de la muestra fue de .76, superando el valor recomendado de .60 (Kaiser, 1974) y la prueba de esfericidad de Barlett (Barlett, 1954) fue significativa ($p < .05$). Estos valores indicaron la pertinencia de realizar un análisis factorial de la matriz de correlaciones.

El análisis de componentes principales reveló la presencia de siete factores o componentes con autovalores superiores a 1 que explicaban respectivamente el 19.63%, el 8.80%, el 7.37%, el 7.02%, el 5.91%, el 5.04% y el 4.85% de la varianza. El análisis del gráfico de sedimentación mostró claramente un cambio después del cuarto factor (véase Figura 3) por lo que se decidió mantener estos cuatro componentes. Como se aprecia en la Tabla 13, la solución factorial, a través de la rotación Varimax, revela la presencia de una estructura factorial más simple, con los cuatro componentes mostrando saturaciones altas y todas las variables saturando sustancialmente en un solo factor. La solución de cuatro factores explicó un total del 42.83% de la varianza, contribuyendo el factor 1 con un 14.85%, el factor 2 con el 10.82%, el factor 3 con el 9.58% y el factor 4 con el 7.56%.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Figura 3. *Gráfico de sedimentación de los ítems de la Escala de Adaptaciones de la Enseñanza*

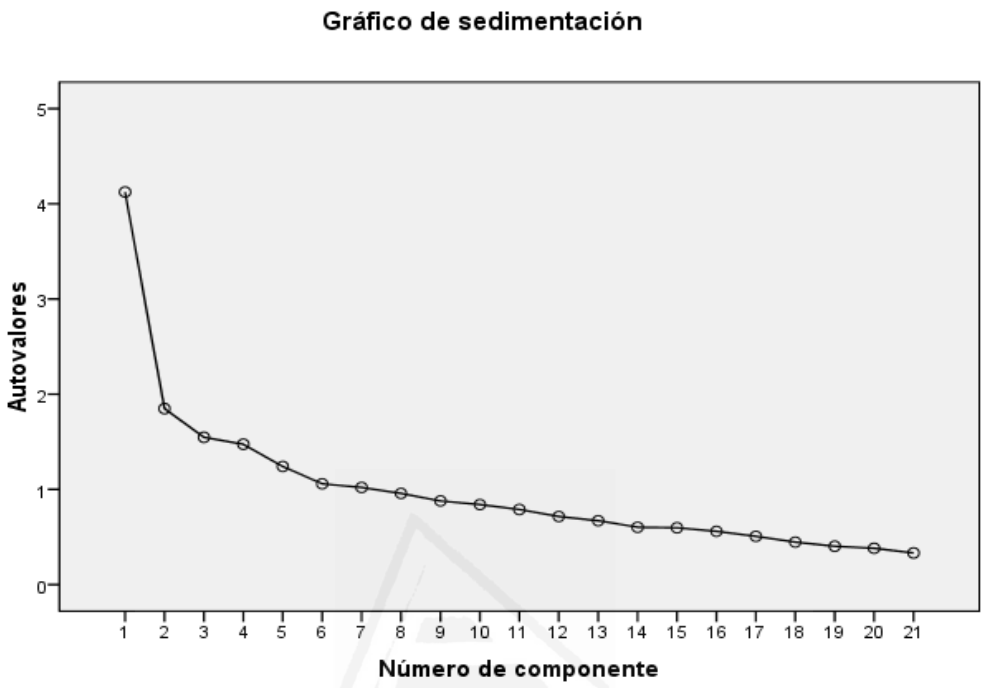



Tabla 13. *Estructura factorial de la Escala de Adaptaciones de la Enseñanza*

| Ítem | Factor I EEA | Factor II EAA | Factor III EAGR | Factor IV EOMA |
|---|---|---|---|---|
| Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado. | .749 | | | |
| Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes. | .723 | | | |
| Llevo un registro y control de su progreso. | .674 | | | |
| Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos. | .630 | | | |
| Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar/aprender. | .558 | | | |
| Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones. | .503 | | | |
| Les motivo. | .466 | | | |
| Les enseño estrategias de memorización. | .419 | | | |
| Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea. | | .715 | | |
| Diseño y preparo materiales alternativos. | | .705 | | |
| Propongo actividades de diversos niveles de exigencia. | | .659 | | |

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 13. (continuación)

| Ítem | Factor I EEA | Factor II EAA | Factor III EAGR | Factor IV EOMA |
|---|---|---|---|---|
| Descompongo las actividades en secuencias más simples. | | .502 | | |
| Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades. | | | .676 | |
| Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades. | | | .633 | |
| Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos. | | | .626 | |
| Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas. | | | -.513 | |
| Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas. | | | -.320 | |
| Enseño al grupo-clase como un todo. | | | | .685 |
| A la hora de programar, tengo en cuenta las necesidades del grupo y las de los alumnos con NEE | | | | .593 |
| Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos o procedimientos. | | | | .542 |
| Establezco normas, reglas y rutinas. | | | | .454 |
| **% de la varianza explicada** | **14.85%** | **10.82%** | **9.58%** | **7.56%** |

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tras los resultados obtenidos en el análisis factorial, se mantuvieron los cuatro componentes: Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes (EEA), Estrategias de Adaptación de las Actividades (EAA), Estrategias de Agrupamiento (EAGR) y Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula (EOMA).

El primer componente de la escala, *Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes*, consta de 8 ítems del tipo "verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos" y "les explico y les demuestro cómo tienen que estudiar/aprender". El segundo factor, *Estrategias de Adaptación de las Actividades*, con 4 ítems incluye afirmaciones como "descompongo las actividades en secuencias más simples" y "diseño y preparo materiales alternativos". El tercer componente, *Estrategias de Agrupamiento*, contiene 5 ítems como "agrupo a todos los alumnos

de la clase en parejas" o "agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades". El último factor, *Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula*, consta de 4 ítems del tipo "enseño al grupo-clase como un todo" o "a la hora de programar, tengo en cuenta las necesidades del grupo y las de los alumnos con NEE".

### 2.2.2. Análisis de la fiabilidad

Finalmente, para establecer la fiabilidad del cuestionario se calculó su consistencia interna por medio del coeficiente *alpha* de Cronbach, obteniéndose un índice de .71. Si bien este coeficiente fue algo inferior al obtenido en la escala original ($\alpha$ = .90), y teniendo en cuenta que el número de ítems es inferior en la versión definitiva, la escala continúa mostrando un nivel de fiabilidad adecuado.

## 3. Pregunta de investigación 1: percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

A través de la primera pregunta de investigación se trataba de averiguar si el profesorado tenía una actitud positiva hacia la inclusión. Para ello, los participantes respondieron al *Cuestionario de Percepciones del Profesor acerca de la Inclusión* que consta de tres secciones: (a) Bases de la Inclusión, (b) Formación y Recursos para la Inclusión, y (c) Apoyos Personales, valorando los 12 ítems que lo componen según una escala Likert (*1 = nada de acuerdo; 5 = muy de acuerdo*). Se calcularon descriptivos y frecuencias para cada uno de los ítems, por factores y del total de la escala cuyos resultados se presentan en la Tabla 14. Teniendo en cuenta que las puntuaciones totales en la escala podían oscilar entre 12 y 60 puntos y situándose

el valor 36 en el centro de la escala, la puntuación total media del profesorado participante para toda la escala fue de 38.34 (*DT* = 6.59) lo que indica unas percepciones y actitudes moderadas hacia la inclusión. Al analizar los totales para cada uno de los componentes de la escala, la puntuación total media para el factor *Bases de la Inclusión* fue de 25.17 (*DT* = 4.54), siendo el punto medio de la escala de 21, puntuación que sugiere una actitud positiva hacia los principios de la inclusión. Los respondientes mostraron percepciones más bajas en el factor *Formación y Recursos para la Inclusión* con una puntuación media de 6.89 (*DT* = 2.46), (punto medio = 10.5) indicativo de el profesorado considera que no tiene la formación ni los recursos suficientes para atender al alumnado con NEE . Lo mismo sucedió con el factor *Apoyos Personales* donde la media fue de 5.72 (*DT* = 2.23), siendo el punto medio de 6.

En cuanto a las respuestas de los participantes en cada uno de los ítems, con relación al factor *Bases de la Inclusión*, se observó que los respondientes tenían una actitud claramente favorable hacia la inclusión (*M* = 3.60, *DT* = .64). El grado de acuerdo mayor se alcanzaba en el ítem 2 ("la educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias") con una media de 4.20 (*DT* = .86) y en el ítem 7 ("una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-tutor") con una media de 4.13 (*DT* = .01), en tanto que el grado de acuerdo más bajo recaía sobre el ítem 4 ("la educación inclusiva es también posible en educación secundaria") donde la media fue de 2.94 (*DT* = 1.22), promedio que se sitúa ligeramente por debajo del punto medio de la escala.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 14. *Percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión*

| | | | Desacuerdo | | Indeciso | | Acuerdo | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ***M*** | ***DT*** | ***f*** | ***%*** | ***f*** | ***%*** | ***f*** | ***%*** |
| **Bases de la Inclusión** | | | | | | | | |
| 1. Separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto. | 3.48 | 1.38 | 92 | **27** | 46 | **14** | 197 | **59** |
| 2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias. | 4.20 | .86 | 18 | **5** | 35 | **11** | 181 | **84** |
| 3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado. | 3.14 | 1.06 | 93 | **28** | 106 | **32** | 135 | **40** |
| 4. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria. | 2.94 | 1.22 | 115 | **36** | 110 | **34** | 96 | **30** |
| 5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes. | 3.56 | 1.19 | 63 | **19** | 73 | **22** | 198 | **59** |
| 6. Soy partidario de la educación inclusiva. | 3.78 | .94 | 27 | **8** | 90 | **27** | 215 | **65** |
| 7. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en el aula de otros docentes. | 4.13 | .01 | 21 | **6** | 41 | **12** | 272 | **82** |
| **Total** | **6.89** | **2.46** | | | | | | |
| **Formación y Recursos** | | | | | | | | |
| 8. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE. | 2.72 | 1.18 | 163 | **49** | 79 | **23** | 94 | **28** |
| 9. Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE. | 2.21 | 1.09 | 232 | **69** | 47 | **14** | 57 | **17** |
| 10. Tengo suficientes recursos materiales para responder a sus necesidades. | 1.97 | .92 | 268 | **80** | 40 | **12** | 28 | **8** |
| **Total** | **5.72** | **2.23** | | | | | | |
| **Apoyos Personales** | | | | | | | | |
| 11. Tengo la ayuda suficiente del/la profesor/a de PT del centro | 2.97 | 1.25 | 129 | **39** | 57 | **18** | 140 | **43** |
| 12. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico. | 2.76 | 1.22 | 159 | **48** | 61 | **18** | 112 | **34** |
| **Total** | **6.89** | **2.46** | | | | | | |
| **Total escala** | **38.34** | **6.59** | | | | | | |

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Según se observa en la Tabla 14, la mayoría de los respondientes (65%) se mostraban partidarios de la inclusión (ítem 6) y un alto porcentaje (59%) pensaba que separar a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales del resto de sus compañeros es injusto (ítem 1). Además, un 59% del profesorado encuestado opinaba que la inclusión tiene más ventajas que inconvenientes (ítem 5). Ahora bien, cuando se les preguntaba sobre la posibilidad de educar a todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo en el aula ordinaria (ítem 3), solamente un 40% de los respondientes opinaba que esta práctica es posible, mientras que un 28% se mostraba poco partidario o indeciso (32%). En cuanto a la valoración de si la educación inclusiva es posible en educación secundaria (ítem 4), el 30% de los respondientes opinaba que lo es, frente al 70% que se muestraba indeciso o creía que no es posible. La mayoría de los respondientes (84%) estaban de acuerdo en que la inclusión favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias (ítem 2), pero para que se produzca una atención adecuada a la diversidad consideraban necesaria la presencia en el aula de otros docentes, además del profesor-tutor (81%) (ítem 7).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En lo que respecta a la *Formación y Recursos para la Inclusión*, los respondientes, en general, indicaron que no tienen la formación, ni el tiempo y los recursos materiales suficientes para enseñar adecuadamente a todo el alumnado ($M$ = 2.30, $DT$ = .82). Las medias y los porcentajes de los ítems 8, 9 y 10 así lo reflejan (véase Tabla 15). De hecho, un 80% de los respondientes opinaba que no cuenta con los suficientes recursos para responder a las necesidades educativas especiales de sus alumnos (ítem 10), mientras que el 69% afirmaba no disponer del tiempo suficiente para atender dichas necesidades (ítem 9).

Por último, en cuanto a la valoración de los *Apoyos Personales* para atender al alumnado con necesidades educativas especiales, la media de los ítems que componen este factor (ítems 11 y 12) revela que estos apoyos son insuficientes en opinión de los participantes ($M$ = 2.86, $DT$ = 1.11). Un porcentaje considerable de los respondientes indicaron que la ayuda que recibían del profesor o profesora de pedagogía terapéutica no era suficiente (39%), como tampoco lo era la que recibían del equipo psicopedagógico (48%).

## 3.1. Diferencias de actitud en función de la formación, los recursos y los apoyos disponibles

Además de conocer las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión, este estudio tenía por objeto averiguar en qué grado dichas percepciones y actitudes variaban en función de la formación, el tiempo, los recursos materiales y los apoyos personales que los docentes tenían a su alcance. Para ello, se llevaron a cabo sucesivos análisis de la varianza entre grupos de un factor (ANOVA). En estos análisis se tomaron como variables independientes (a) el grado de formación, (b) el tiempo, (c) los recursos y (d) los apoyos (suficiente, insuficiente, ni suficiente/ni insuficiente) y como variable dependiente la puntuación media obtenida de la suma de los siete ítems de la subescala Bases de la Inclusión. Los resultados de dichos análisis se presentan en la Tabla 15.

Se observaron diferencias estadísticamente significativas al nivel de $p < .05$ [$F(2, 298) = 4.16$, $p = .016$] en las percepciones y actitudes de aquellos profesores que contaban con el apoyo suficiente del profesor de pedagogía terapéutica ($M$ = 26.01, $DT$ = 4.21) en comparación con aquellos otros que consideraban que este

apoyo era insuficiente o se mostraban indecisos (*M* = 24.21, *DT* = 4.79). A pesar de estas diferencias, el tamaño del efecto, estimado a través del estadístico *eta* al cuadrado, indica que las diferencias reales de las medias entre los grupos fue pequeña con un valor de .011 (Cohen, 1988). Las percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión no diferían significativamente en función del resto de factores considerados (formación, tiempo, recursos materiales y apoyo del equipo psicopedagógico).

Tabla 15. *Percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión en función de la formación, el tiempo, los recursos materiales y los apoyos personales*

| | *M* | *DT* | *F* | *gl* | *p* | Eta$^2$ | Dirección |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Formación | | | | | | | |
| Suficiente | **25.17** | 4.38 | .98 | 2 | .376 | .006 | |
| Insuficiente | **24.87** | 5.02 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **25.78** | 3.59 | | | | | |
| Tiempo | | | | | | | |
| Suficiente | **25.79** | 4.37 | 1.37 | 2 | .254 | .010 | |
| Insuficiente | **24.88** | 4.57 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **25.82** | 4.52 | | | | | |
| Recursos materiales | | | | | | | |
| Suficiente | **26.56** | 3.99 | 1.33 | 2 | .264 | .002 | |
| Insuficiente | **25.01** | 4.73 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **25.29** | 3.36 | | | | | |
| Apoyo del PT | | | | | | | |
| Suficiente | **26.01** | 4.21 | 4.16 | 2 | **.016*** | .011 | S > NS/NI |
| Insuficiente | **24.66** | 4.68 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **24.21** | 4.79 | | | | | |
| Apoyo del equipo psicopedagógico | | | | | | | |
| Suficiente | **25.73** | 4.27 | 2.06 | 2 | .128 | .005 | |
| Insuficiente | **24.62** | 4.71 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **25.55** | 4.50 | | | | | |

* Significativa al 5% ($p < .05$)

## 3.2. Diferencias de actitud en función de la etapa educativa, experiencia docente y género

Los hallazgos con respecto a esta pregunta de investigación se organizan en tres apartados: diferencias en función de la etapa educativa, de la experiencia docente y del género. Se realizaron análisis de la varianza de un factor tomando

como variables independientes la etapa educativa y la experiencia docente y como variable dependiente las puntuaciones medias en cada uno de los ítems de la escala. El contraste en función de la variable independiente género se realizó con una prueba *t* para muestra independientes.

*a) Diferencias de actitud según la etapa educativa*

La Tabla 16 muestra los resultados obtenidos en la actitud hacia la inclusión de los respondientes cuando se toma como variable de cruce la etapa. Las puntuaciones medias para el total de la escala fueron de 38.96 (*DT* = 6.07) en educación infantil, 39.19 (*DT* = 6.07) en primaria y 37.26 (*DT* = 7.16) en secundaria. Las respuestas a cada uno de los 12 ítems de la escala se analizaron tomando como variable independiente el nivel educativo (infantil, primaria y secundaria). Tal como se puede observar, en el factor *Bases de la Inclusión* se aprecian diferencias estadísticamente significativas al nivel de $p < .05$ en el ítem 2 ("la educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias") [$F(2, 331) = 3.73$, $p = .025$], diferencias que indicaban que el profesorado de educación infantil ($M = 4.40$, $DT = .67$) estaba más de acuerdo que el de secundaria ($M = 4.06$, $DT = .91$) en que la inclusión favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con la diversidad. El tamaño del efecto, sin embargo, indicaba que las diferencias entre los grupos fueron pequeñas con un valor *eta* al cuadrado de .022.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 16. *Percepciones y actitudes de los profesores hacia la inclusión en función de la etapa educativa*

| | Infantil | | Primaria | | Secundaria | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ***M*** | ***DT*** | ***M*** | ***DT*** | ***M*** | ***DT*** | **F** | **gl** | **p** | ***Eta²*** | ***Dir.*** |
| **Bases de la Inclusión** | | | | | | | | | | | |
| 1. Separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto. | **3.51** | 1.46 | **3.64** | 1.40 | **3.31** | 1.31 | 1.88 | 2 | .154 | .011 | |
| 2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias. | **4.40** | .67 | **4.24** | .88 | **4.06** | .91 | 3.73 | 2 | **.025*** | .022 | I > S |
| 3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado. | **3.10** | 1.12 | **3.18** | 1.06 | **3.11** | 1.04 | .18 | 2 | .829 | .001 | |
| 4. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria. | **3.00** | 1.05 | **2.92** | 1.34 | **2.93** | 1.19 | .09 | 2 | .906 | .001 | |
| 5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes. | **3.78** | .94 | **3.56** | 1.22 | **3.44** | 1.26 | 1.79 | 2 | .167 | .011 | |
| 6. Soy partidario de la educación inclusiva. | **3.88** | .91 | **3.78** | .98 | **3.74** | .92 | .50 | 2 | .606 | .003 | |
| 7. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-tutor. | **4.18** | .99 | **4.13** | .96 | **4.10** | .843 | .13 | 2 | .872 | .001 | |
| **Total** | **25.86** | 4.46 | **25.30** | 4.26 | **24.71** | 4.80 | | | | | |
| **Formación y Recursos** | | | | | | | | | | | |
| 8. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE. | **2.50** | 1.05 | **2.99** | 1.19 | **2.56** | 1.18 | 6.08 | 2 | **.003**** | .035 | P > I,S |
| 9. Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE. | **2.41** | 1.09 | **2.31** | 1.10 | **2.01** | 1.06 | 3.87 | 2 | **.022*** | .023 | I > S |
| 10. Tengo suficientes recursos para responder a sus necesidades. | **2.09** | .85 | **2.06** | .95 | **1.81** | .92 | 3.10 | 2 | **.046*** | .018 | I,P > S |
| **Total** | **7.00** | 2.34 | **7.36** | 2.43 | **6.39** | 2.48 | | | | | |
| **Apoyos Personales** | | | | | | | | | | | |
| 11. Tengo la ayuda suficiente del/la profesor/a de PT del centro. | **2.82** | 1.07 | **3.12** | 1.30 | **2.89** | 1.26 | 1.64 | 2 | .195 | .010 | |
| 12. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico. | **2.63** | 1.15 | **2.78** | 1.26 | **2.80** | 1.21 | .44 | 2 | .638 | .003 | |
| **Total** | **5.45** | 1.98 | **5.88** | 2.26 | **5.88** | 2.26 | | | | | |
| **Total escala** | **38.96** | 6.07 | **39.19** | 6.07 | **37.26** | 7.16 | | | | | |

* Significativa al 5% ($p < .05$)
** Significativa al 1% ($p < .01$)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Se hallaron, asimismo, diferencias estadísticamente significativas en el factor *Formación y Recursos para la Inclusión*. Así, por ejemplo, el profesorado de educación primaria ($M$ = 2.99, $DT$ = 1.19) creía tener, en mayor medida que el de infantil ($M$ = 2.50, $DT$ = 1.05) y secundaria ($M$ = 2.56, $DT$ = 1.18), la formación suficiente para atender a todos sus alumnos, incluso aquellos con NEE (ítem 8). Estas diferencias fueron significativas al nivel de $p < .01$, [$F(2, 333) = 6.08$, $p = .003$]. Asimismo, los profesores de educación infantil ($M$ = 2.41, $DT$ = 1.09) consideraban que disponían de más tiempo para atender las necesidades de sus alumnos (ítem 6) que los de secundaria ($M$ = 2.01, $DT$ = 1.06), diferencias que fueron significativas al nivel de $p > .05$, [$F(2, 333) = 3.87$, $p = .022$]. Por último, en cuanto a los recursos materiales, el profesorado de educación infantil ($M$ = 2.09, $DT$ = .85) y primaria ($M$ = 2.06, $DT$ = .95) creía que disponía de los recursos suficientes para responder a las necesidades de sus alumnos [$F(2, 333) = 3.10$, $p = .046$], en contraste con el de secundaria ($M$ = 1.81, $DT$ = .92) que pensaba que no eran suficientes (ítem 10). En todos los casos, la diferencia real de las medias fue pequeña, con valores *eta* al cuadrado de .035, .023 y .018, respectivamente.

No se observaron diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) en las percepciones acerca de la inclusión del profesorado respondiente de infantil, primaria y secundaria atendiendo al grado de suficiencia de los *Apoyos Personales* (ítems 11 y 12).

*b) Diferencias de actitud según la experiencia docente*

Para analizar las diferencias en las percepciones y actitudes de los respondientes hacia la inclusión tomando como factor la experiencia docente, la

variable *número de años de experiencia docente* se transformó en una variable categórica, obteniéndose cuatro niveles: (1) poca (entre 0 y 3 años de experiencia docente), (2) suficiente (entre 4 y 8 años), (3) bastante (entre 9 y 15 años) y (4) mucha (más de 15 años). La puntuación media de la escala en cada una de las categorías fue de 38.57 (*DT* = 6.85) para los profesores con muy poca experiencia docente, 38.49 (*DT* = 6.02) para los que tenían una experiencia limitada, 38.06 (*DT* = 7.74) para los docentes con bastante experiencia y 38.37 (*DT* = 6.31) para los que tenían mucha experiencia. Los resultados de los ANOVA (Tabla 17) no muestran diferencias estadísticamente significativas entre ninguno de los cuatro grupos considerados, lo que sugiere que las percepciones y actitudes de los profesores hacia la inclusión no difieren en función de los años de experiencia docente de los profesores encuestados.

*c) Diferencias de actitud según el género*

El análisis de las percepciones y actitudes del profesorado en función del género no reveló diferencias estadísticamente significativas entre las profesoras y los profesores encuestados (Tabla 18). La puntuación media total para los docentes varones fue de 38.18 (*DT* = 6.91) y para las mujeres de 38.35 (*DT* = 6.28).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 17. *Percepciones y actitudes de los profesores hacia la inclusión en función de la experiencia docente*

| | Poca | | Suficiente | | Bastante | | Mucha | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *M* | *DT* | *M* | *DT* | *M* | *DT* | *M* | *DT* | *F* | *gl* | *p* | Eta$^2$ |
| **Bases de la Inclusión** | | | | | | | | | | | | |
| 1. Separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto. | **3.15** | 1.51 | **3.41** | 1.31 | **3.64** | 1.36 | **3.52** | 1.38 | 1.11 | 3 | .345 | .010 |
| 2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias. | **4.23** | .84 | **4.05** | .84 | **4.25** | .92 | **4.22** | .85 | .62 | 3 | .598 | .006 |
| 3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado. | **2.97** | 1.11 | **3.04** | .98 | **3.16** | .96 | **3.21** | 1.11 | .75 | 3 | .519 | .007 |
| 4. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria. | **2.87** | 1.23 | **3.11** | 1.21 | **3.04** | 1.21 | **2.86** | 1.24 | .79 | 3 | .496 | .008 |
| 5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes. | **3.74** | 1.27 | **3.56** | 1.19 | **3.56** | 1.11 | **3.51** | 1.21 | .38 | 3 | .761 | .004 |
| 6. Soy partidario de la educación inclusiva. | **3.95** | .92 | **3.85** | .78 | **3.75** | .98 | **3.74** | .98 | .60 | 3 | .612 | .006 |
| 7. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-tutor. | **4.10** | .82 | **4.20** | .82 | **4.14** | .89 | **4.11** | .98 | .16 | 3 | .922 | .001 |
| **Total** | **25.05** | 5.22 | **25.52** | 4.11 | **25.32** | 4.65 | **25.03** | 4.49 | | | | |
| **Formación y Recursos** | | | | | | | | | | | | |
| 8. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE. | **2.64** | .95 | **2.80** | 1.23 | **2.65** | 1.19 | **2.74** | 1.21 | .23 | 3 | .869 | .002 |
| 9. Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE. | **2.28** | 1.25 | **2.07** | 1.01 | **2.29** | 1.12 | **2.21** | 1.08 | .46 | 3 | .710 | .004 |
| 10.Tengo suficientes recursos para responder a sus necesidades. | **2.08** | 1.03 | **1.93** | .85 | **2.01** | 1.00 | **1.94** | .89 | .31 | 3 | .815 | .003 |
| **Total** | **7.00** | 2.60 | **6.80** | 2.45 | **6.95** | 2.44 | **6.89** | 2.47 | | | | |
| **Apoyos Personales** | | | | | | | | | | | | |
| 11. Tengo la ayuda suficiente del/la profesor/a de PT del centro. | **2.87** | 1.21 | **3.02** | 1.24 | **2.98** | 1.31 | **2.98** | 1.25 | .11 | 3 | .951 | .001 |
| 12. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico. | **2.89** | 1.26 | **2.71** | 1.14 | **2.69** | 1.30 | **2.78** | 1.21 | .27 | 3 | .843 | .003 |
| **Total** | **5.76** | 2.37 | **5.72** | 2.12 | **5.61** | 2.43 | **5.75** | 2.17 | | | | |
| **Total escala** | **38.57** | 6.85 | **38.49** | 6.02 | **38.06** | 7.74 | **38.37** | 6.31 | | | | |

Universitat d'Alacant Universidad de Alicante

Tabla 18. *Percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión en función del género*

| | Varón | | Mujer | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ***M*** | ***DT*** | ***M*** | ***DT*** | ***t*** | ***p*** |
| **Bases de la Inclusión** | | | | | | |
| 1. Separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto. | **3.45** | 1.40 | **3.49** | 1.37 | -.22 | .820 |
| 2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias. | **4.11** | .88 | **4.22** | .85 | -1.11 | .264 |
| 3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado. | **3.25** | 1.13 | **3.09** | 1.02 | 1.25 | .210 |
| 4. La educación inclusiva es también posible en educación secundaria. | **3.12** | 1.27 | **2.84** | 1.19 | 1.95 | .051 |
| 5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes. | **3.63** | 1.149 | **3.51** | 1.22 | .85 | .393 |
| 6. Soy partidario de la educación inclusiva. | **3.76** | 1.00 | **3.77** | .91 | -.07 | .942 |
| 7. Una atención adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor-tutor. | **4.09** | .87 | **4.14** | .94 | -.45 | .650 |
| **Total** | **25.24** | 4.78 | **25.05** | 4.43 | | |
| **Formación y Recursos** | | | | | | |
| 8. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE. | **2.67** | 1.19 | **2.76** | 1.18 | -.61 | .538 |
| 9. Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE. | **2.18** | 1.107 | **2.22** | 1.09 | -.26 | .793 |
| 10. Tengo suficientes recursos responder a sus necesidades. | **1.90** | .82 | **2.01** | .98 | -1.00 | .315 |
| **Total** | **6.75** | 2.42 | **6.98** | 2.50 | | |
| **Apoyos Personales** | | | | | | |
| 11. Tengo la ayuda suficiente del/la profesor/a de PT del centro. | **3.01** | 1.15 | **2.96** | 1.30 | .31 | .754 |
| 12. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico. | **2.75** | 1.16 | **2.78** | 1.25 | -.18 | .854 |
| **Total** | **5.74** | 2.14 | **5.73** | 2.30 | | |
| **Total escala** | **38.18** | 6.91 | **38.35** | 6.48 | | |

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 4. Pregunta de investigación 2: estrategias y prácticas educativas inclusivas

La segunda pregunta de investigación tenía por objeto dar respuesta a la cuestión de si los profesores adaptaban la enseñanza en función de las necesidades de su alumnado y qué estrategias empleaban más frecuentemente. Para responderla, se utilizó la *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza* compuesta por 21 ítems que los respondientes debían valorar empleando una escala de frecuencia tipo Likert de 5 puntos (nunca, a veces, con cierta frecuencia, casi siempre, siempre). Estas opciones de respuesta se agruparon posteriormente en tres categorías: nunca o a veces (N/AV), frecuentemente (FR) y siempre o casi siempre (S/CS) con la intención de simplificar los resultados.

La puntuación total media en la escala fue de 47.06 (*DT* = 5.68), pudiendo oscilar dichas puntuaciones entre 21 y 105, lo que indica, en general, un uso moderado de estrategias y prácticas educativas inclusivas. Para el componente *Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula* la media fue de 8.64 (*DT* = 1.93), siendo el punto medio de 12. En el factor *Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes* se obtuvo una media de 21.18 (*DT* = 2.81), con el punto medio de la escala en 24. En el componente *Estrategias de Agrupamiento* el promedio fue de 9.45 (*DT* = 1.84), siendo el punto medio de 15. Finalmente, en el bloque de *Estrategias de Adaptación de las Actividades* se obtuvo una media de 7.88 (*DT* = 2.27) en un rango de puntuaciones que van desde una puntuación mínima de 4 a una máxima de 20, punto medio de 12.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Los hallazgos se presentan organizados por bloques de contenido de acuerdo con las cuatro secciones que integran la escala: (1) Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula; (2) Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes; (3) Estrategias de Agrupamiento; (4) Estrategias de Adaptación de las Actividades.

## 4.1. Implementación

El valor promedio con que los profesores implementaban las distintas estrategias de adaptación de la enseñanza en sus aulas fue de 3.49 (*DT* = .42) y las adaptaciones que utilizaban con mayor frecuencia fueron las referidas al conjunto de Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes (*M* = 4.07, *DT* = .62), seguidas de las Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula (*M* = 3.59, *DT* = .64), las de Adaptación de las Actividades (*M* = 3.04, *DT* = .75) y, por último, las Estrategias de Agrupamiento (*M* = 2.88, *DT* = .52).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La Tabla 19 recoge los estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas y porcentajes) de cada una de las prácticas educativas inclusivas incluidas en el instrumento. Para determinar qué prácticas utilizaban los profesores con mayor y menor frecuencia, se seleccionaron los ítems que se situaban a 1 desviación típica (.42) por encima y por debajo del promedio obtenido en el total de la escala (*M* = 3.49); esto es, aquellos reactivos con puntuaciones medias superiores a 3.91 e inferiores a 3.07. Así, observamos que las estrategias utilizadas con *mayor frecuencia* eran: establecer normas, reglas y rutinas (ítem 1) y todas las estrategias incluidas en el apartado Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes (ítems 5, 6, 7, 9, 10, 11 y 12), a excepción de la enseñanza de estrategias de memorización (ítem

8). Los respondientes utilizaban frecuentemente estrategias como “verificar el dominio de conceptos y/o habilidades previas”, “llevar un registro y control del progreso del alumnado” y “comprobar que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado”. Entre las prácticas educativas inclusivas utilizadas con *menor frecuencia* se encontraban: “dedicar tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos” (ítem 4), “agrupar sólo a algunos alumnos” (ítem 15) o “a todo el grupo en parejas” (ítem 16), “preparar actividades diversas de aplicación simultánea” (ítem 20) y “diseñar materiales alternativos” (ítem 21).

Tabla 19. *Prácticas educativas inclusivas*

| | | | N / AV | | FR | | S / CS | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *M* | *DT* | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* |
| **Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula** | | | | | | | | |
| 1. Establezco normas, reglas y rutinas. | **4.20** | .91 | 14 | **4** | 68 | **20** | 253 | **76** |
| 2. Enseño al grupo-clase como un todo. | **3.12** | 1.07 | 106 | **33** | 97 | **30** | 122 | **37** |
| 3. A la hora de programar, tengo en cuenta las necesidades del grupo y las de los alumnos con NEE. | **3.05** | 1.18 | 126 | **40** | 73 | **23** | 120 | **37** |
| 4. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos. | **2.93** | 1.15 | 133 | **44** | 65 | **22** | 104 | **34** |
| **Total** | **8.64** | 1.93 | | | | | | |
| **Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes** | | | | | | | | |
| 5. Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar/aprender. | **3.99** | .98 | 25 | **8** | 75 | **23** | 226 | **69** |
| 6. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones. | **4.13** | .85 | 12 | **4** | 66 | **20** | 255 | **76** |
| 7. Les motivo. | **4.23** | .84 | 12 | **4** | 51 | **15** | 266 | **81** |
| 8. Les enseño estrategias de memorización. | **3.02** | 1.14 | 117 | **36** | 106 | **32** | 103 | **32** |
| 9. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos. | **4.10** | .92 | 18 | **6** | 67 | **20** | 245 | **74** |
| 10. Llevo un registro y control de su progreso. | **4.44** | .80 | 11 | **3** | 34 | **10** | 287 | **87** |
| 11. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes. | **4.34** | .87 | 17 | **5** | 34 | **10** | 282 | **85** |
| 12. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado. | **4.36** | .85 | 14 | **4** | 34 | **10** | 284 | **86** |
| **Total** | **21.18** | 2.81 | | | | | | |
| **Estrategias de Agrupamiento** | | | | | | | | |
| 13. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos. | **3.70** | 1.07 | 59 | **18** | 76 | **23** | 197 | **59** |
| 14. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades. | **3.27** | 1.07 | 92 | **28** | 106 | **32** | 133 | **40** |

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 19. (continuación)

| | | | N / AV | | FR | | S / CS | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *M* | *DT* | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* |
| 15. Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas. | **1.66** | .77 | 279 | **88** | 24 | **8** | 12 | **4** |
| 16. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas. | **2.20** | 1.08 | 224 | **69** | 54 | **17** | 44 | **14** |
| 17. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar. | **3.66** | 1.16 | 69 | **21** | 80 | **24** | 185 | **55** |
| **Total** | **9.45** | 1.84 | | | | | | |
| **Estrategias de Adaptación de las Actividades** | | | | | | | | |
| 18. Descompongo las actividades en secuencias más simples. | **3.49** | 1.04 | 67 | **20** | 91 | **28** | 170 | **52** |
| 19. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia. | **3.36** | 1.09 | 87 | **26** | 95 | **29** | 149 | **45** |
| 20. Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea. | **2.76** | 1.07 | 161 | **49** | 80 | **25** | 85 | **26** |
| 21. Preparo y diseño materiales alternativos. | **2.63** | 1.09 | 169 | **54** | 81 | **26** | 64 | **20** |
| **Total** | **7.88** | 2.27 | | | | | | |
| **Total escala** | **47.06** | 5.68 | | | | | | |

*a) Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula*

Los respondientes empleaban Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula de forma moderada (*M* = 3.59, *DT* = .64), siendo el "establecimiento de normas, reglas y rutinas en el aula" (ítem 1) la más utilizada con una media de 4.20 (*DT* = .91), mientras que el ítem 4 constituía la estrategia menos aplicada, situándose ligeramente por debajo del punto medio de la escala (*M* = 2.93, *DT* = 1.15). De hecho, solamente el 34% de los respondientes "dedicaba tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos" (ítem 4) y el 37% "enseñaba al grupo-clase como un todo" (ítem 2).

*b) Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes*

Las prácticas relativas a la enseñanza y evaluación de los aprendizajes fueron las más utilizadas por los docentes (*M* = 4.07, *DT* = .62), superando la mayoría de ellas el punto medio de la escala. En términos de porcentaje de respuesta, la

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

mayoría de los respondientes (76%) utilizaba siempre o casi siempre prácticas educativas como “atraer la atención de los alumnos” (ítem 6), “motivarles” (ítem 7), “llevar un registro y control de su progreso” (87%) (ítem 10) y “comprobar que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado” (86%) (ítem 12), mientras que sólo una tercera parte (32%) utilizaba “estrategias para favorecer la memorización de los contenidos” (ítem 8).

*c) Estrategias de Agrupamiento*

El agrupamiento en sus diversas formas fue una estrategia poco utilizada por los respondientes (*M* = 2.88, *DT* = .52). Así por ejemplo, “agrupar a algunos alumnos para trabajar en parejas” (ítem 15) o “agruparlos en pequeños grupos” (ítem 14) son estrategias que sólo ponían en práctica un 4% y un 40% de los respondientes siempre o casi siempre. Como se puede observar, la estrategia más utilizada era la “enseñanza de forma individual a algunos alumnos” (ítem 13) con un 82% de los respondientes implementándola frecuentemente o siempre/casi siempre.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

*d) Estrategias de Adaptación de la Actividades*

El profesorado respondiente también hacía un uso limitado de estas estrategias (*M* = 3.04, *DT* = .75). La mitad aproximadamente “descomponía las actividades en secuencias más simples” (52%) o “preparaba actividades de diverso nivel de exigencia” (45%) siempre o casi siempre, en tanto que sólo una cuarta parte “preparaba actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea” (26%) y “diseñaba materiales alternativos” (20%) de forma habitual.

## 4.2. Diferencias de aplicación en función de la etapa educativa, la experiencia docente, el género, la formación y la disponibilidad de recursos y apoyos

Para conocer en qué grado determinados factores podían estar asociados con un mayor o menor uso o aplicación de prácticas educativas inclusivas, se llevaron a cabo distintos contrastes, empleando como criterio la etapa educativa, la experiencia docente o la formación, entre otros. Los hallazgos de dichos análisis se presentan en las siguientes secciones.

*a) Diferencias según la etapa educativa*

La Tabla 20 recoge los resultados obtenidos de las comparaciones de medias por etapa. En general, los profesores de los niveles más bajos adaptaban más la enseñanza (véanse ítems 1, 3, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 17, 20 y 21) que el profesorado de secundaria. Así por ejemplo, los profesores de infantil utilizaban con mayor frecuencia distintas estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes ($p < .05$), así como determinadas estrategias de agrupamiento ($p < .01$) que el profesorado de educación primaria y secundaria, en tanto que estos últimos utilizaban más que los de infantil y primaria el agrupamiento en parejas (ítems 15 y 16). El tamaño del efecto fue pequeño (inferior a .060) en todos los casos a excepción del ítem 16 donde el efecto de las diferencias de medias entre los grupos fue moderada con un valor de *eta* al cuadrado de .068.

*b) Diferencias según la experiencia docente*

La experiencia docente, con ser una variable moduladora de gran interés, apenas introdujo variaciones significativas entre el profesorado respondiente más y

menos experimentado (Tabla 21). Solamente en tres ítems las diferencias fueron significativas: “explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar y aprender” ($p < .01$), “les enseño estrategias de memorización” ($p < .01$) y “diseño y preparo materiales alternativos” ($p < .05$). En los tres casos, el profesorado más experimentado ponía en práctica dichas estrategias con mayor frecuencia que el profesorado de menor experiencia. Estas diferencias fueron, sin embargo, pequeñas con valores *eta* al cuadro inferiores a .060.

*c) Diferencias según el género*

El género guarda relación con la implementación de estrategias y prácticas educativas inclusivas por parte de los docentes, según se desprende de los datos contenidos en la Tabla 22. Se observó que las mujeres utilizaban con mayor asiduidad estrategias como: “motivar a los alumnos” ($p <.01$), “verificar el dominio de los conceptos y/o habilidades previas” ($p < .01$), “registrar y controlar el progreso” ($p < .05$), “tener en cuenta los resultados de la evaluación” ($p <01$), “comprobar que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado” ($p < .05$), “enseñar de forma individual a algunos alumnos” ($p <.01$), “agrupar a los alumnos en pequeños grupos” ($p <.05$), “reajustar el espacio físico del aula” ($p < .05$) y “preparar actividades de aplicación simultánea” ($p < .05$) que los profesores.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 20. *Prácticas educativas inclusivas en función de la etapa educativa*

| | Infantil | | Primaria | | Secundaria | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ***M*** | ***DT*** | ***M*** | ***DT*** | ***M*** | ***DT*** | ***F*** | ***gl*** | ***p*** | **Eta²** | **Dir** |
| **Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula** | | | | | | | | | | | |
| 1. Establezco normas, reglas y rutinas. | **4.65** | .64 | **4.12** | .90 | **4.04** | .96 | 11.22 | 2 | **.000*** | .038 | I > P,S |
| 2. Enseño al grupo-clase como un todo. | **3.25** | 1.07 | **3.07** | 1.08 | **3.10** | 1.06 | .61 | 2 | .543 | .004 | |
| 3. A la hora de programar, tengo en cuenta las necesidades del grupo y las de los alumnos con NEE. | **3.35** | 1.14 | **3.09** | 1.18 | **2.86** | 1.16 | 3.88 | 2 | **.022**** | .027 | I > S |
| 4. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos. | **2.87** | 1.21 | **2.83** | 1.20 | **3.07** | 1.07 | 1.37 | 2 | .254 | .011 | |
| **Total** | **9.12** | 1.99 | **8.51** | 2.00 | **8.55** | 1.80 | | | | | |
| **Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes** | | | | | | | | | | | |
| 5. Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar/aprender. | **3.94** | 1.22 | **4.11** | .90 | **3.89** | .92 | 1.88 | 2 | .154 | .017 | |
| 6. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones. | **4.49** | .68 | **4.03** | .81 | **4.05** | .92 | 7.76 | 2 | **.001*** | .033 | I > P, S |
| 7. Les motivo. | **4.67** | .53 | **4.19** | .84 | **4.05** | .89 | 13.47 | 2 | **.000*** | .044 | I > P, S |
| 8. Les enseño estrategias de memorización. | **3.06** | 1.17 | **3.25** | 1.12 | **2.76** | 1.09 | 6.27 | 2 | **.002*** | .027 | P > S |
| 9. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos. | **4.33** | .78 | **4.22** | .87 | **3.87** | .98 | 7.57 | 2 | **.001*** | .037 | I, P > S |
| 10. Llevo un registro y control de su progreso. | **4.38** | .82 | **4.45** | .82 | **4.45** | .78 | .19 | 2 | .824 | .001 | |
| 11. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes. | **4.51** | .74 | **4.38** | .84 | **4.21** | .95 | 3.01 | 2 | .050 | .008 | |
| 12. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado. | **4.44** | .76 | **4.38** | .87 | **4.31** | .87 | .62 | 2 | .536 | .002 | |
| **Total** | **21.77** | 2.20 | **21.36** | 2.77 | **20.70** | 3.05 | | | | | |
| **Estrategias de Agrupamiento** | | | | | | | | | | | |
| 13. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos. | **4.06** | .82 | **3.87** | 1.02 | **3.37** | 1.15 | 12.61 | 2 | **.000*** | .093 | I, P > S |
| 14. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades. | **3.85** | .96 | **3.30** | 1.04 | **2.92** | 1.01 | 18.81 | 2 | **.000*** | .089 | I > P > S |
| 15. Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas. | **1.43** | .53 | **1.66** | .81 | **1.78** | .82 | 4.42 | 2 | **.013**** | .024 | S > I |
| 16. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas. | **1.66** | .81 | **2.16** | 1.04 | **2.52** | 1.12 | 15.14 | 2 | **.000*** | .068 | S > P > I |
| 17. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar. | **4.34** | .77 | **3.68** | 1.13 | **3.30** | 1.20 | 20.08 | 2 | **.000*** | .112 | I > P > S |

Universidad de Alicante Universitat d'Alacant

Tabla 20. (continuación)

| | Infantil | | Primaria | | Secundaria | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *M* | *DT* | *M* | *DT* | *M* | *DT* | *F* | *gl* | *p* | Eta$^2$ | Dir |
| **Total** | **10.26** | 1.19 | **9.53** | 1.72 | **8.96** | 2.07 | | | | | |
| **Estrategias de Adaptación de las Actividades** | | | | | | | | | | | |
| 18. Descompongo las actividades en secuencias más simples. | **3.49** | 1.05 | **3.57** | 1.08 | **3.41** | .99 | .81 | 2 | .444 | .003 | |
| 29. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia. | **3.48** | 1.12 | **3.46** | 1.11 | **3.20** | 1.04 | 2.53 | 2 | .081 | .013 | |
| 20. Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea. | **3.11** | 1.17 | **2.86** | 1.05 | **2.49** | .98 | 8.49 | 2 | **.000*** | .040 | I, P > S |
| 21. Diseño y preparo materiales alternativos. | **2.70** | .98 | **2.78** | 1.15 | **2.44** | 1.05 | 3.26 | 2 | **.040**** | .016 | P > S |
| **Total** | **8.27** | 2.26 | **8.15** | 2.30 | **7.41** | 2.19 | | | | | |
| **Total escala** | **42.27** | 4.93 | **47.31** | 5.49 | **45.17** | 5.90 | | | | | |

* Significativa al 1% ($p < .01$)
** Significativa al 5% ($p < .05$)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 21. *Prácticas educativas inclusivas en función de la experiencia docente*

| | Poca | | Suficiente | | Bastante | | Mucha | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ***M*** | ***DT*** | ***M*** | ***DT*** | ***M*** | ***DT*** | ***M*** | ***DT*** | ***F*** | ***gl*** | ***p*** | **Eta$^2$** | **Dir** |
| **Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula** | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Establezco normas, reglas y rutinas. | **4.33** | .89 | **4.18** | .94 | **4.16** | 1.00 | **4.19** | .87 | .33 | 3 | .803 | .005 | |
| 2. Enseño al grupo-clase como un todo. | **3.27** | .93 | **3.04** | 1.03 | **3.03** | 1.14 | **3.15** | 1.08 | .55 | 3 | .647 | .005 | |
| 3. A la hora de programar, tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con NEE. | **2.97** | 1.13 | **3.00** | 1.08 | **3.29** | 1.15 | **3.00** | 1.23 | 1.01 | 3 | .385 | .012 | |
| 4. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos. | **3.03** | 1.13 | **3.00** | 1.08 | **2.74** | 1.05 | **2.96** | 1.22 | .70 | 3 | .547 | .013 | |
| **Total** | **8.91** | 1.67 | **8.46** | 1.82 | **8.64** | 1.94 | **8.65** | 2.02 | | | | | |
| **Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes** | | | | | | | | | | | | | |
| 5. Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar/aprender. | **3.89** | .98 | **3.75** | 1.01 | **3.73** | 1.13 | **4.18** | .86 | 4.92 | 3 | **.002*** | .051 | M > B |
| 6. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones. | **4.11** | 1.00 | **4.07** | .92 | **4.01** | .89 | **4.2** | .77 | .89 | 3 | .445 | .014 | |
| 7. Les motivo. | **4.32** | .77 | **4.25** | .96 | **4.19** | .95 | **4.22** | .76 | .21 | 3 | .890 | .008 | |
| 8. Les enseño estrategias de memorización. | **2.70** | 1.33 | **2.51** | 1.03 | **2.97** | 1.14 | **3.28** | 1.06 | 7.76 | 3 | **.000*** | .057 | M > MP, P |
| 9. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos. | **4.08** | .98 | **4.07** | .87 | **3.99** | 1.02 | **4.16** | .87 | .63 | 3 | .593 | .007 | |
| 10. Llevo un registro y control de su progreso. | **4.31** | .92 | **4.40** | .80 | **4.39** | .87 | **4.49** | .75 | .72 | 3 | .539 | .010 | |
| 11. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes. | **4.26** | .99 | **4.36** | .75 | **4.14** | 1.06 | **4.43** | .80 | 1.88 | 3 | .131 | .019 | |
| 12. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado. | **4.56** | .68 | **4.47** | .76 | **4.17** | 1.04 | **4.36** | .82 | 2.17 | 3 | .091 | .015 | |
| **Total** | **20.80** | 2.89 | **20.69** | 2.87 | **20.63** | 3.48 | **21.60** | 2.37 | | | | | |

Tabla 21. (continuación)

| | Poca | | Suficiente | | Bastante | | Mucha | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ***M*** | ***DT*** | ***M*** | ***DT*** | ***M*** | ***DT*** | ***M*** | ***DT*** | ***F*** | ***gl*** | ***p*** | **Eta$^2$** | **Dir** |
| **Estrategias de Agrupamiento** | | | | | | | | | | | | | |
| 13. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos. | **3.45** | 1.05 | **3.67** | 1.13 | **3.54** | 1.13 | **3.83** | 1.02 | 2.07 | 3 | .104 | .022 | |
| 14. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades. | **3.26** | 1.17 | **3.28** | 1.03 | **3.48** | 1.13 | **3.18** | 1.02 | 1.30 | 3 | .273 | .009 | |
| 15. Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas. | **1.68** | .98 | **1.68** | .77 | **1.51** | .61 | **1.72** | .78 | 1.13 | 3 | .335 | .019 | |
| 16. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas. | **2.54** | 1.32 | **2.32** | .95 | **2.15** | 1.09 | **2.10** | 1.04 | 1.94 | 3 | .122 | .011 | |
| 17. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar. | **3.63** | 1.26 | **3.80** | 1.23 | **3.78** | 1.13 | **3.58** | 1.12 | .77 | 3 | .510 | .006 | |
| **Total** | **9.61** | 2.11 | **9.55** | 1.77 | **9.37** | 1.91 | **9.41** | 1.79 | | | | | |
| **Estrategias de Adaptación de las Actividades** | | | | | | | | | | | | | |
| 18. Descompongo las actividades en secuencias más simples. | **3.34** | 1.02 | **3.39** | .97 | **3.44** | 1.05 | **3.57** | 1.06 | 083 | 3 | .474 | .002 | |
| 19. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia. | **3.00** | 1.10 | **3.33** | 1.07 | **3.42** | 1.14 | **3.43** | 1.07 | 1.74 | 3 | .159 | .022 | |
| 20. Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forman simultánea. | **2.65** | 1.23 | **2.80** | 1.07 | **3.00** | 1.14 | **2.69** | 1.00 | 1.54 | 3 | .203 | .017 | |
| 21. Diseño y preparo materiales alternativos. | **2.27** | 1.01 | **2.46** | .93 | **2.82** | 1.23 | **2.70** | 1.06 | 2.66 | 3 | **.048**** | .021 | B, M > MP |
| **Total** | **7.13** | 2.24 | **7.75** | 2.40 | **8.29** | 2.31 | **7.94** | 2.21 | | | | | |
| **Total escala** | **46.25** | 5.95 | **46.97** | 5.51 | **46.44** | 6.54 | **47.48** | 5.34 | | | | | |

* Significativa al 1% ($p < 0.1$)
** Significativa al 5% ($p < .05$)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 22. *Prácticas educativas inclusivas en función del género*

| | Varón | | Mujer | | *t* | *p* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ***M*** | ***DT*** | ***M*** | ***DT*** | | |
| **Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula** | | | | | | |
| 1. Establezco normas, reglas y rutinas. | **4.06** | .88 | **4.26** | .92 | -1.95 | .052 |
| 2. Enseño al grupo-clase como un todo. | **3.23** | .97 | **3.07** | 1.11 | 1.27 | .205 |
| 3. A la hora de programar, tengo en cuenta las necesidades del grupo y de los alumnos con NEE. | **2.90** | 1.16 | **3.11** | 1.17 | -1.43 | .153 |
| 4. Dedico tiempo a volver a enseñar determinados conceptos y/o procedimientos. | **2.80** | 1.11 | **2.99** | 1.15 | -1.36 | .172 |
| **Total** | **8.55** | 1.76 | **8.67** | 2.00 | | |
| **Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes** | | | | | | |
| 5. Explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar/aprender. | **3.88** | .91 | **4.05** | 1.01 | -1.48 | .138 |
| 6. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención en las explicaciones. | **4.04** | .83 | **4.17** | .86 | -1.30 | .191 |
| 7. Les motivo. | **4.04** | .87 | **4.32** | .81 | -2.92 | **.004*** |
| 8. Les enseño estrategias de memorización. | **2.92** | 1.05 | **3.07** | 1.17 | -1.11 | .267 |
| 9. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas en mis alumnos. | **3.90** | .93 | **4.19** | .89 | -2.75 | **.006*** |
| 10. Llevo un registro y control de su progreso. | **4.30** | .81 | **4.50** | .80 | -2.09 | **.037**** |
| 11. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes. | **4.09** | .98 | **4.46** | .79 | -3.61 | **.000*** |
| 12. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado. | **4.19** | .89 | **4.45** | .82 | -2.55 | **.011**** |
| **Total** | **20.67** | 3.21 | **21.46** | 2.55 | | |
| **Estrategias de Agrupamiento** | | | | | | |
| 13. Enseño de forma individual, en determinados momentos, a algunos alumnos. | **3.45** | 1.05 | **3.84** | 1.07 | -3.07 | **.002*** |
| 14. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos o heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades. | **3.06** | 1.08 | **3.36** | 1.05 | -2.37 | **.018**** |
| 15. Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase para trabajar en parejas. | **1.76** | .82 | **1.63** | .75 | 1.48 | .139 |
| 16. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas. | **2.30** | 1.15 | **2.16** | 1.05 | 1.09 | .276 |
| 17. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades a realizar. | **3.46** | 1.15 | **3.74** | 1.16 | -2.10 | **.036**** |
| **Total** | **9.21** | 2.07 | **9.56** | 1.72 | | |
| **Estrategias de Adaptación de las Actividades** | | | | | | |
| 18. Descompongo las actividades en secuencias más simples. | **3.37** | .96 | **3.53** | 1.07 | -1.28 | .200 |
| 19. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia. | **3.26** | 1.01 | **3.41** | 1.13 | -1.20 | .229 |
| 20. Preparo actividades diversas para llevar a cabo de forma simultánea. | **2.56** | 1.03 | **2.86** | 1.09 | -2.38 | **.018**** |
| 21. Diseño y preparo materiales alternativos. | **2.58** | 1.05 | **2.63** | 1.10 | -.39 | .691 |
| **Total** | **7.60** | 2.18 | **7.99** | 2.33 | | |
| **Total escala** | **46.17** | 6.09 | **47.45** | 5.44 | | |

* Significativa al 1% ($p < .01$)

** Significativa al 5% ($p < .05$)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

*d) Diferencias según la formación*

La frecuencia con que el profesorado realizaba adaptaciones fue, asimismo, valorada en función de que los profesores creyeran que tenían o no formación suficiente para atender a la diversidad del alumnado. Las diferencias encontradas fueron escasas. Según se puede observar en la Tabla 23, tan sólo se aprecian diferencias estadísticamente significativas en relación a las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes [$F(2, 307) = 7.31$, $p = .001$], estrategias que los profesores que consideraban que su formación era suficiente para atender las necesidades educativas de sus alumnos ($M = 4.26$, $DT = .57$) eran utilizadas con más frecuencia que los que creían no tenerla ($M = 3.95$, $DT = .65$). El valor *eta* al cuadrado, estimado para conocer el tamaño del efecto de dichas diferencias estadísticamente significativas, fue de .045 lo que indica una diferencia pequeña de las medias entre los grupos.

Tabla 23. *Prácticas educativas inclusivas en función de la formación*

| | ***M*** | ***DT*** | ***F*** | ***gl*** | ***p*** | **Eta²** | **Dir.** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula | | | | | | | |
| Suficiente | **3.60** | .69 | .02 | 2 | .975 | .000 | |
| Insuficiente | **3.58** | .60 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **3.58** | .65 | | | | | |
| Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes | | | | | | | |
| Suficiente | **4.26** | .57 | 7.31 | 2 | **.001*** | .045 | S > I |
| Insuficiente | **3.95** | .65 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **4.08** | .55 | | | | | |
| Estrategias de Agrupamiento | | | | | | | |
| Suficiente | **2.89** | .50 | .04 | 2 | .952 | .000 | |
| Insuficiente | **2.87** | .54 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **2.90** | .52 | | | | | |
| Estrategias de Adaptación de las Actividades | | | | | | | |
| Suficiente | **3.16** | .81 | 1.54 | 2 | 1.543 | .010 | |
| Insuficiente | **2.98** | .75 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **3.02** | .69 | | | | | |

* Significativa al 1% ($p < .01$)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Un análisis pormenorizado de dichas técnicas (Tabla 24), nos permite identificar que las diferencias en el componente de Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes se producen en el ítem 5 ("explico y demuestro a mis alumnos cómo tienen que estudiar/aprender"), el ítem 8 ("les enseño estrategias de memorización"), el ítem 10 ("llevo un registro y control de su progreso"), el ítem 11 (tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes) y el ítem 12 ("compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado"). En general, los profesores que decían tener una formación suficiente eran quienes utilizaban más dichas estrategias frente a los docentes que consideraban que su formación era insuficiente o dudaban de que fuera suficiente. En el tamaño del efecto fue, en todos los casos, pequeño (<.060).

Tabla 24. *Prácticas educativas inclusivas en función de la formación (por ítem)*

| **Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes** | ***M*** | ***DT*** | ***F*** | ***gl*** | ***p*** | **Eta$^2$** | **Dir.** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5. Explico cómo estudiar/aprender | | | | | | | |
| Suficiente | **4.24** | .86 | 9.34 | 2 | **.000*** | .053 | S > I |
| Insuficiente | **3.75** | 1.04 | | | | | NS/NI > I |
| Ni sufic./ni insufic. | **4.16** | .88 | | | | | |
| 6. Estrategias atracción de atención | | | | | | | |
| Suficiente | **4.12** | .89 | .60 | 2 | .549 | .002 | |
| Insuficiente | **4.09** | .84 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **4.22** | .83 | | | | | |
| 7. Les motivo | | | | | | | |
| Suficiente | **4.28** | .82 | 1.49 | 2 | .225 | .005 | |
| Insuficiente | **4.15** | .88 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **4.34** | .77 | | | | | |
| 8. Estrategias memorización | | | | | | | |
| Suficiente | **3.26** | 1.18 | 3.37 | 2 | **.036**** | .027 | S > I |
| Insuficiente | **2.87** | 1.17 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **3.03** | .95 | | | | | |
| 9. Dominio conceptos y habilidades previas | | | | | | | |
| Suficiente | **4.24** | .83 | 1.55 | 2 | .213 | .011 | |
| Insuficiente | **4.03** | .98 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **4.10** | .86 | | | | | |
| 10. Registro y control del progreso | | | | | | | |
| Suficiente | **4.62** | .74 | 3.35 | 2 | **.036**** | .003 | S > I, NS/NI |
| Insuficiente | **4.38** | .81 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **4.35** | .83 | | | | | |

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 24. (continuación)

| **Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes** | ***M*** | ***DT*** | ***F*** | ***gl*** | ***p*** | **Eta$^2$** | **Dir.** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 11. Consulto resultados de evaluación para programar | | | | | | | |
| Suficiente | **4.57** | .75 | 4.90 | 2 | **.008*** | .011 | S > I |
| Insuficiente | **4.23** | .94 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **4.29** | .84 | | | | | |
| 12. Nivel dificultad de objetivos adecuado | | | | | | | |
| Suficiente | **4.56** | .68 | 3.98 | 2 | **.020**** | .020 | S > I |
| Insuficiente | **4.25** | .95 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **4.35** | .77 | | | | | |

* Significativa al 5% ($p < .05$)
** Significativa al 1% ($p < .01$)

*e) Diferencias según los recursos disponibles*

De nuevo, los resultados únicamente mostraron diferencias estadísticamente significativas en el conjunto de Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes al nivel de $p < .05$ (Tabla 25). Los análisis indican que la media de los profesores respondientes que consideraban que disponían de los recursos materiales suficientes para atender las necesidades educativas de sus alumnos ($M$ = 4.36, $DT$ = .47) fue significativamente mayor a la de aquéllos que pensaban que no tenían los recursos suficientes ($M$ = 4.03, $DT$ = .63) con un tamaño del efecto pequeño (*eta* al cuadrado = .023).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 25. *Prácticas educativas inclusivas en función de los recursos disponibles*

| | *M* | *DT* | *F* | *gl* | *p* | Eta$^2$ | Dir. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula | | | | | | | |
| Suficiente | **3.78** | .63 | 1.51 | 2 | .221 | .010 | |
| Insuficiente | **3.56** | .63 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **3.62** | .70 | | | | | |
| Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes | | | | | | | |
| Suficiente | **4.36** | .47 | 3.54 | 2 | **.030*** | .023 | S > I |
| Insuficiente | **4.03** | .63 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **4.09** | .56 | | | | | |
| Estrategias de Agrupamiento | | | | | | | |
| Suficiente | **2.79** | .40 | .45 | 2 | .632 | .003 | |
| Insuficiente | **2.89** | .54 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **2.88** | .50 | | | | | |
| Estrategias de Adaptación de las Actividades | | | | | | | |
| Suficiente | **3.34** | .95 | 2.31 | 2 | .101 | .015 | |
| Insuficiente | **3.02** | .73 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **2.97** | .68 | | | | | |

* Significativa al 5% ($p < .05$)

Un análisis más preciso de las distintas Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes permite apreciar, tal como se desprende de la Tabla 26, que las diferencias se producen en las prácticas educativas relativas a los ítems 6, 7, 11 y 12. Así, por ejemplo, los profesores que con mayor frecuencia "motivaban" y "atraían la atención de sus alumnos durante las explicaciones" eran aquellos que consideraban que tenían suficientes recursos materiales para atender las necesidades educativas de sus alumnos frente a los que opinaban que dichos recursos eran insuficientes ($p < .05$). También los profesores que decían tener los recursos suficientes "tenían más en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes" ($M = 4.75$, $DT = .70$) y "el nivel de dificultad adecuado" ($M = 4.75$, $DT = .51$) que su compañeros que consideraban que dichos recursos eran insuficientes ($p < .05$). En todos los casos las diferencias reales de las medias fueron pequeñas con valores *eta* al cuadrado inferiores a .060.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 26. *Prácticas educativas inclusivas en función de los recursos disponibles (por ítem)*

| **Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes** | ***M*** | ***DT*** | ***F*** | ***gl*** | ***p*** | **Eta²** | **Dirección** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5. Explico cómo estudiar/aprender | | | | | | | |
| Suficiente | **4.11** | 1.03 | .77 | 2 | .461 | .005 | |
| Insuficiente | **3.95** | .99 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **4.14** | .88 | | | | | |
| 6. Estrategias atracción de atención | | | | | | | |
| Suficiente | **4.50** | .79 | 3.87 | 2 | **.022*** | .004 | S > NS/NI |
| Insuficiente | **4.12** | .85 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **3.93** | .82 | | | | | |
| 7. Les motivo | | | | | | | |
| Suficiente | **4.64** | .67 | 3.83 | 2 | **.023*** | .006 | S > I |
| Insuficiente | **4.18** | .84 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **4.25** | .87 | | | | | |
| 8. Estrategias memorización | | | | | | | |
| Suficiente | **3.18** | 1.27 | .34 | 2 | .710 | .003 | |
| Insuficiente | **3.00** | 1.13 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **3.06** | 1.09 | | | | | |
| 9. Dominio conceptos y habilidades previas | | | | | | | |
| Suficiente | **4.32** | .81 | 1.28 | 2 | .279 | .010 | |
| Insuficiente | **4.06** | .95 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **4.21** | .74 | | | | | |
| **Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes** | | | | | | | |
| 10. Registro y control del progreso | | | | | | | |
| Suficiente | 4.64 | .78 | 1.00 | 2 | .366 | .000 | |
| Insuficiente | 4.42 | .81 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | 4.44 | .78 | | | | | |
| 11. Consulto resultados de evaluación para programar | | | | | | | |
| Suficiente | 4.75 | .70 | 4.31 | 2 | **.014*** | .007 | S > I |
| Insuficiente | 4.28 | .89 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | 4.48 | .78 | | | | | |
| 12. Nivel dificultad de objetivos adecuado | | | | | | | |
| Suficiente | 4.75 | .51 | 4.24 | 2 | **.015*** | .018 | S > I |
| Insuficiente | 4.30 | .89 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | 4.51 | .68 | | | | | |

* Significativa al 5% ($p < .05$)

*f) Diferencias según el tiempo disponible para atender las necesidades del alumnado*

El tiempo con que contaban los profesores para atender las necesidades educativas de sus alumnos también fue una variable que podía explicar las variaciones encontradas en la frecuencia con que el profesorado realizaba adaptaciones instructivas. En la Tabla 27 se observa cómo dichas variaciones se

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

producían, sobre todo, en las Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula ($p$ = .033) y en las Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes ($p$ = .008), con un tamaño del efecto pequeño al obtenerse valores *eta* al cuadrado inferiores a .060. En ambos casos, eran precisamente los docentes que percibían que disponían de suficiente tiempo para atender a sus alumnos quienes más las ponían en práctica.

Tabla 27. *Prácticas educativas inclusivas en función del tiempo para atender al alumnado*

| | ***M*** | ***DT*** | ***F*** | ***gl*** | ***p*** | **Eta$^2$** | **Dir.** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula | | | | | | | |
| Suficiente | **3.68** | .66 | 4.21 | 2 | **.016*** | .027 | S > NS/NI |
| Insuficiente | **3.61** | .62 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **3.33** | .62 | | | | | |
| Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes | | | | | | | |
| Suficiente | **4.28** | .60 | 4.93 | 2 | **.008*** | .031 | S > I, NS/NI |
| Insuficiente | **4.04** | .61 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **3.91** | .61 | | | | | |
| Estrategias de Agrupamiento | | | | | | | |
| Suficiente | **2.98** | .50 | .92 | 2 | .397 | .006 | |
| Insuficiente | **2.87** | .52 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **2.86** | .57 | | | | | |
| Estrategias de Adaptación de las Actividades | | | | | | | |
| Suficiente | **3.19** | .83 | 1.33 | 2 | .265 | .009 | |
| Insuficiente | **3.01** | .71 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **3.04** | .84 | | | | | |

* Significativa al 5% ($p$ < .05)

Descompuestas estas estrategias en sus elementos más simples, se observaron diferencias estadísticamente significativas en las siguientes adaptaciones instructivas en las Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula, Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes y en la Estrategias de Adaptación de las Actividades.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tal como se aprecia en la Tabla 28, en las *Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula,* solamente se hallaron diferencias significativas entre los profesores que consideraban que el tiempo disponible para atender a sus alumnos era insuficiente (*M* = 4.25, *DT* = .90), siendo estos docentes quienes recurrían al "establecimiento de normas, reglas y rutinas" (ítem 1) con mayor frecuencia que aquellos otros que dudaban de disponer de dicho tiempo (*M* = 3.87, *DT* = .90). La diferencia de las medias fue mínima con un valor de *eta* al cuadrado de .012.

Tabla 28. *Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula en función del tiempo para atender al alumnado*

| **Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula** | ***M*** | ***DT*** | ***F*** | ***gl*** | ***p*** | **Eta$^2$** | **Dirección** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Establezco normas, reglas y rutinas | | | | | | | |
| Suficiente | **4.26** | .91 | 3.48 | 2 | **.032*** | .012 | I > NS/NI |
| Insuficiente | **4.25** | .90 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **3.87** | .90 | | | | | |
| 2. Enseño al grupo-clase | | | | | | | |
| Suficiente | **3.16** | 1.21 | .46 | 2 | .630 | .008 | |
| Insuficiente | **3.13** | 1.05 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **2.98** | .97 | | | | | |
| 3. Enseño al grupo y a alumnos con NEE | | | | | | | |
| Suficiente | **3.09** | 1.22 | 2.20 | 2 | .111 | .016 | |
| Insuficiente | **3.11** | 1.18 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **2.70** | 1.04 | | | | | |
| 4. Dedico más tiempo a todo el grupo | | | | | | | |
| Suficiente | **2.98** | 1.22 | .21 | 2 | .805 | .005 | |
| Insuficiente | **2.94** | 1.16 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **2.83** | 1.05 | | | | | |

* Significativa al 5% ($p < .05$)

En las *Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes*, las diferencias fueron estadísticamente significativas en los ítems 6, 7, 9 y 10 (Tabla 29). De forma que los profesores que decían disponer del tiempo suficiente para atender las necesidades de sus alumnos (*M* = 4.41, *DT* = .84) "verificaban con más frecuencia el dominio de los conceptos y/o habilidades previas de sus alumnos" que los que dudaban de si tenían tiempo (*M* = 3.96, *DT* = .89). Asimismo, los docentes

que disponían de tiempo (*M* = 4.70, *DT* = .62) también "llevaban un registro y control más frecuente del progreso de los alumnos" que aquellos otros que dudaban de tener dicho tiempo (*M* = 4.15, *DT* = .94). Por otro lado, los profesores que disponían de tiempo para atender a su alumnado "motivaban" y "atraían la atención de sus alumnos durante las explicaciones" con más frecuencia que el resto de docentes ($p < .05$). La estimación de *eta* al cuadrado para conocer el tamaño del efecto reveló que las diferencias reales eran, no obstante, pequeñas (< .060).

Tabla 29. *Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes en función del tiempo para atender al alumnado*

| **Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes** | ***M*** | ***DT*** | ***F*** | ***gl*** | ***p*** | **Eta²** | **Dirección** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5. Explico cómo estudiar/aprender | | | | | | | |
| Suficiente | **4.09** | .98 | .92 | 2 | .398 | .004 | |
| Insuficiente | **4.00** | 1.00 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **3.83** | .87 | | | | | |
| 6. Estrategias atracción de atención | | | | | | | |
| Suficiente | **4.40** | .79 | 4.14 | 2 | **.017*** | .007 | S > I, NS/NI |
| Insuficiente | **4.10** | .86 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **3.96** | .78 | | | | | |
| 7. Les motivo | | | | | | | |
| Suficiente | **4.53** | .65 | 4.37 | 2 | **.013*** | .021 | S > I |
| Insuficiente | **4.18** | .88 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **4.13** | .78 | | | | | |
| 8. Estrategias memorización | | | | | | | |
| Suficiente | **3.09** | 1.24 | .40 | 2 | .665 | .003 | |
| Insuficiente | **3.03** | 1.14 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **2.88** | .98 | | | | | |
| 9. Dominio conceptos y habilidades previas | | | | | | | |
| Suficiente | **4.41** | .84 | 4.07 | 2 | **.018*** | .009 | S > NS/NI |
| Insuficiente | **4.06** | .93 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **3.96** | .89 | | | | | |
| 10. Registro y control del progreso | | | | | | | |
| Suficiente | **4.70** | .62 | 6.12 | 2 | **.002**** | .018 | S > NS/NI |
| Insuficiente | **4.43** | .80 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **4.15** | .94 | | | | | |
| 11. Consulto resultados de evaluación para programar | | | | | | | |
| Suficiente | **4.51** | .90 | 1.59 | 2 | .206 | .002 | |
| Insuficiente | **4.32** | .86 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **4.21** | .88 | | | | | |
| 12. Nivel dificultad de objetivos adecuado | | | | | | .000 | |
| Suficiente | **4.51** | .88 | 1.33 | 2 | .265 | | |
| Insuficiente | **4.35** | .85 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **4.24** | .79 | | | | | |

* Significativa al 5% ($p < .05$); ** Significativa al 1% ($p < .01$)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Finalmente, en el conjunto de *Estrategias de Adaptación de las Actividades* sólo se observaron diferencias estadísticamente significativas en el ítem 18 (véase Tabla 30). Los profesores que afirmaban tener el tiempo suficiente para atender las necesidades educativas de sus alumnos (*M* = 3.73, *DT* = 3.18) "descomponían las actividades en secuencias más simples" con mayor frecuencia que aquellos otros que no estaban seguros de tener tiempo suficiente (*M* = 3.18, *DT* = .99). La estimación del tamaño del efecto mostró que dichas diferencias eran pequeñas (*eta* al cuadrado = .015).

Tabla 30. *Estrategias de Adaptación de las Actividades en función del tiempo para atender al alumnado*

| **Estrategias de Adaptación de las Actividades** | ***M*** | ***DT*** | ***F*** | ***gl*** | ***p*** | **Eta$^2$** | **Dirección** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 18. Descompongo activ. en secuencias | | | | | | | |
| Suficiente | **3.73** | 1.01 | 3.48 | 2 | **.032*** | .015 | S > NS/NI |
| Insuficiente | **3.49** | 1.04 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **3.18** | .99 | | | | | |
| 19. Activ. de diferente nivel exigencia | | | | | | | |
| Suficiente | **3.53** | 1.03 | 1.37 | 2 | .255 | .005 | |
| Insuficiente | **3.36** | 1.11 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **3.17** | 1.04 | | | | | |
| 20. Simultaneo actividades diversas | | | | | | | |
| Suficiente | **2.95** | 1.10 | 1.14 | 2 | .319 | .005 | |
| Insuficiente | **2.71** | 1.07 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **2.80** | 1.03 | | | | | |
| 21. Diseño de materiales alternativos | | | | | | | |
| Suficiente | **2.65** | 1.11 | 2.33 | 2 | .099 | .021 | |
| Insuficiente | **2.56** | 1.06 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **2.95** | 1.15 | | | | | |

* Significativa al 5% ($p < .05$)

*g) Diferencias según los apoyos personales recibidos*

El grado de apoyo que recibe el profesorado por parte del profesor de pedagogía terapéutica no parecía influir en las adaptaciones que realizaban los profesores. En la Tabla 31 se observa que en ningún conjunto de estrategias

educativas inclusivas las diferencias entre los grupos fueron estadísticamente significativas.

Tabla 31. *Prácticas educativas inclusivas en función del apoyo del PT*

| | *M* | *DT* | *F* | *gl* | *p* | Eta$^2$ | Dir. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula | | | | | | | |
| Suficiente | **3.55** | .61 | 1.51 | 2 | .221 | .010 | |
| Insuficiente | **3.55** | .66 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **3.72** | .66 | | | | | |
| Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes | | | | | | | |
| Suficiente | **4.15** | .58 | 1.56 | 2 | .210 | .010 | |
| Insuficiente | **4.04** | .65 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **4.01** | .55 | | | | | |
| Estrategias de Agrupamiento | | | | | | | |
| Suficiente | **2.88** | .50 | .61 | 2 | .540 | .004 | |
| Insuficiente | **2.85** | .54 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **2.94** | .52 | | | | | |
| Estrategias de Adaptación de las Actividades | | | | | | | |
| Suficiente | **3.07** | .79 | .35 | 2 | .699 | .002 | |
| Insuficiente | **3.03** | .78 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **2.97** | .54 | | | | | |

Tampoco se apreciaron diferencias estadísticamente significativas en relación al apoyo que recibían los profesores por parte del equipo psicopedagógico (Tabla 32). La frecuencia de uso de prácticas educativas inclusivas no variaba en función de dicho apoyo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 32. *Prácticas educativas inclusivas en función del apoyo del equipo psicopedagógico*

| | *M* | *DT* | *F* | *gl* | *p* | Eta$^2$ | Dir. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Estrategias de Organización y Manejo Efectivo del Aula | | | | | | | |
| Suficiente | **3.50** | .55 | 1.24 | 2 | .291 | .008 | |
| Insuficiente | **3.62** | .67 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **3.66** | .71 | | | | | |
| Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes | | | | | | | |
| Suficiente | **4.13** | .57 | .72 | 2 | .487 | .005 | |
| Insuficiente | **4.06** | .62 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **4.02** | .65 | | | | | |
| Estrategias de Agrupamiento | | | | | | | |
| Suficiente | **2.89** | .50 | .10 | 2 | .905 | .001 | |
| Insuficiente | **2.87** | .52 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **2.86** | .56 | | | | | |

Tabla 32. (continuación)

| | *M* | *DT* | *F* | *gl* | *p* | Eta$^2$ | Dir. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Estrategias de Adaptación de las Actividades | | | | | | | |
| Suficiente | **3.10** | .77 | .61 | 2 | .541 | .004 | |
| Insuficiente | **3.03** | .77 | | | | | |
| Ni sufic./ni insufic. | **2.96** | .69 | | | | | |

## 5. Pregunta de investigación 3: relación entre actitudes hacia la inclusión y prácticas del profesorado

Para conocer el grado de asociación entre las actitudes de los docentes hacia la inclusión y el uso que hacen de las prácticas educativas inclusivas, se utilizó la prueba no paramétrica Chi cuadrado. Se pusieron en relación las preguntas al ítem 6, "soy partidario de la educación inclusiva", del *Cuestionario de Percepciones del Profesor acerca de la Inclusión* (actitudes favorables vs desfavorables) con la frecuencia (nunca, algunas veces, siempre) con que los respondientes decían implementar cada una de las prácticas incluidas en la *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza*.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tal como se observa en la Tabla 33, los análisis indican la existencia de una relación significativa ($p < .05$) entre ambas variables, particularmente en algunos ítems. Así, los profesores que se mostraban favorables hacia la inclusión utilizaban con mayor frecuencia estrategias como "atraer la atención de los alumnos" (ítem 6), "motivarlos" (ítem 7), "consultar los resultados de la evaluación para programar" (ítem 11), "comprobar el nivel de dificultad de los objetivos" (ítem 12), "agrupar en pequeños grupos" (ítem 14) y "reajustar el espacio físico del aula en función de las actividades" (ítem 17) que los que tenían una actitud desfavorable. Por lo tanto, era más probable que los profesores partidarios de la inclusión motivasen a sus alumnos

siempre (67% vs 33%), tratasen de acaparar su atención (69% vs 31%) y reajustasen el espacio físico del aula en función de las actividades (75% vs 25%) con más frecuencia que el profesorado con una actitud desfavorable.

Los resultados, por consiguiente, mostraron que la actitud (favorable o desfavorable) de los respondientes 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.

Tabla 33. *Prácticas educativas inclusivas según la actitud del profesorado hacia la inclusión*

| | **Nunca** | | **Algunas Veces** | | **Siempre** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ***f*** | ***%*** | ***f*** | ***%*** | ***f*** | ***%*** | $\chi^2$ | ***gl*** | ***p*** |
| **Estrategias de Organización y Manejo del Aula** | | | | | | | | | |
| 1. Normas, reglas y rutinas | | | | | | | | | |
| Favorable | 11 | **79** | 39 | **57** | 165 | **66** | 3.05 | 2 | .217 |
| Desfavorable | 3 | **21** | 29 | **43** | 84 | **34** | | | |
| 2. Enseño grupo-clase | | | | | | | | | |
| Favorable | 66 | **64** | 62 | **64** | 77 | **64** | .01 | 2 | .994 |
| Desfavorable | 38 | **36** | 35 | **36** | 43 | **36** | | | |
| 3. Enseño al grupo y alumnos con NEE | | | | | | | | | |
| Favorable | 78 | **63** | 47 | **64** | 81 | **69** | .92 | 2 | .630 |
| Desfavorable | 46 | **37** | 26 | **36** | 37 | **31** | | | |
| 4. Dedico más tiempo a todo el grupo | | | | | | | | | |
| Favorable | 88 | **67** | 42 | **66** | 65 | **63** | .32 | 2 | .848 |
| Desfavorable | 44 | **33** | 22 | **34** | 38 | **37** | | | |
| **Estrategias de Enseñanza y Evaluación de los Aprendizajes** | | | | | | | | | |
| 5. Explico cómo estudiar/aprender | | | | | | | | | |
| Favorable | 16 | **64** | 45 | **61** | 149 | **67** | .90 | 2 | .637 |
| Desfavorable | 9 | **36** | 29 | **39** | 74 | **33** | | | |
| 6. Estrategias atracción atención | | | | | | | | | |
| Favorable | 6 | **50** | 34 | **52** | 175 | **69** | 7.73 | 2 | **.021*** |
| Desfavorable | 6 | **50** | 31 | **48** | 78 | **31** | | | |
| 7. Les motivo | | | | | | | | | |
| Favorable | 2 | **18** | 35 | **69** | 176 | **67** | 11.25 | 2 | **.004**** |
| Desfavorable | 9 | **82** | 16 | **31** | 88 | **33** | | | |
| 8. Estrategias memorización | | | | | | | | | |
| Favorable | 73 | **63** | 71 | **68** | 68 | **67** | .60 | 2 | .738 |
| Desfavorable | 43 | **37** | 34 | **32** | 34 | **33** | | | |
| 9. Dominio de conceptos y habilidades previas | | | | | | | | | |
| Favorable | 10 | **56** | 41 | **61** | 163 | **67** | 1.70 | 2 | .426 |
| Desfavorable | 8 | **44** | 26 | **39** | 79 | **33** | | | |

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 33. (continuación)

| | Nunca | | Algunas Veces | | Siempre | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | *f* | *%* | *f* | *%* | *f* | *%* | $\chi^2$ | *gl* | *p* |
| 10. Registro y control del progreso | | | | | | | | | |
| Favorable | 6 | **54** | 22 | **65** | 186 | **65** | .56 | 2 | .756 |
| Desfavorable | 5 | **46** | 12 | **35** | 98 | **35** | | | |
| 11. Consulto resultados de evaluación para programar | | | | | | | | | |
| Favorable | 6 | **35** | 23 | **68** | 185 | **66** | 6.89 | 2 | **.032*** |
| Desfavorable | 11 | **65** | 11 | **32** | 94 | **34** | | | |
| 12. Nivel dificultad de objetivos adecuado | | | | | | | | | |
| Favorable | 4 | **29** | 21 | **62** | 189 | **67** | 8.95 | 2 | **.011*** |
| Desfavorable | 10 | **71** | 13 | **38** | 92 | **33** | | | |
| **Estrategias de Agrupamiento** | | | | | | | | | |
| 13. Enseño de forma individual | | | | | | | | | |
| Favorable | 36 | **61** | 46 | **62** | 130 | **67** | .88 | 2 | .641 |
| Desfavorable | 23 | **39** | 28 | **38** | 65 | **33** | | | |
| 14. Agrupo en pequeños grupos | | | | | | | | | |
| Favorable | 47 | **52** | 73 | **70** | 93 | **70** | 9.12 | 2 | **.010*** |
| Desfavorable | 43 | **48** | 31 | **30** | 40 | **30** | | | |
| 15. Agrupo a algunos en parejas | | | | | | | | | |
| Favorable | 185 | **67** | 14 | **58** | 5 | **42** | 3.84 | 2 | .147 |
| Desfavorable | 91 | **33** | 10 | **42** | 7 | **58** | | | |
| 16. Agrupo a todos en parejas | | | | | | | | | |
| Favorable | 148 | **67** | 36 | **68** | 24 | **55** | 2.68 | 2 | .262 |
| Desfavorable | 73 | **33** | 17 | **32** | 20 | **45** | | | |
| 17. Reajusto el espacio físico | | | | | | | | | |
| Favorable | 38 | **55** | 41 | **51** | 135 | **75** | 16.91 | 2 | **.000**** |
| Desfavorable | 31 | **45** | 39 | **49** | 46 | **25** | | | |
| **Estrategias de Adaptación de las Actividades** | | | | | | | | | |
| 18. Descompongo activ. en secuencias | | | | | | | | | |
| Favorable | 37 | **57** | 62 | **69** | 113 | **67** | 2.70 | 2 | .258 |
| Desfavorable | 28 | **43** | 28 | **31** | 56 | **33** | | | |
| 19. Activ. de diferente nivel de exigencia | | | | | | | | | |
| Favorable | 57 | **66** | 59 | **63** | 96 | **65** | .26 | 2 | .874 |
| Desfavorable | 29 | **34** | 35 | **37** | 51 | **35** | | | |
| 20. Simultaneo actividades diversas | | | | | | | | | |
| Favorable | 101 | **63** | 60 | **75** | 50 | **60** | 4.78 | 2 | .092 |
| Desfavorable | 58 | **37** | 20 | **25** | 34 | **40** | | | |
| 21. Diseño de materiales alternativos | | | | | | | | | |
| Favorable | 105 | **63** | 56 | **69** | 41 | **65** | .94 | 2 | .625 |
| Desfavorable | 62 | **37** | 25 | **31** | 22 | **35** | | | |

* Significativa al 5% ($p < .05$)
** Significativa al 1% ($p < .01$)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 6. Resumen

De acuerdo con las preguntas de investigación planteadas en esta tesis doctoral, los resultados obtenidos se pueden sintetizar de la siguiente manera.

Respecto a la primera pregunta de investigación de si los profesores de las provincia de Alicante tienen una actitud positiva hacia la inclusión, en general, el profesorado mostraba una actitud positiva hacia la filosofía inclusiva, considerándola una práctica justa para todo el alumnado dado que favorece el desarrollo de actitudes tolerantes. No obstante lo anterior, un elevado porcentaje de los respondientes creía que no dispone de la formación, los recursos y los apoyos necesarios para atender de manera adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales.

El grado de formación percibido por los profesores no parecía guardar relación con sus percepciones y actitudes hacia la inclusión, como tampoco lo hacía el tiempo que disponen para atender la diversidad del aula; sin embargo, variaban en función de los recursos y los apoyos disponibles. Se observó que aquellos profesores que tenían suficientes recursos y apoyos se mostraban más positivos hacia la inclusión.

Las percepciones y actitudes de los respondientes variaban, a su vez, en función de la etapa educativa, siendo los docentes de educación infantil y primaria quienes se mostraban más a favor de la inclusión que los de secundaria. Dichas percepciones y actitudes no se veían afectadas por otros factores como la experiencia docente y el género.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En lo que respecta a la segunda pregunta de investigación acerca de las estrategias y prácticas educativas inclusivas, el uso que hacían los profesores era, en general, moderado. Las adaptaciones que empleaban con mayor frecuencia eran las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes y las que menos las estrategias de agrupamiento.

La puesta en práctica de las adaptaciones en el aula parecía variar en función de algunos factores como la etapa educativa y el género, y de forma menos acentuada en función de la formación, los recursos materiales y el tiempo disponible para atender las necesidades educativas de los alumnos. Los apoyos de profesionales como el profesor de pedagogía terapéutica y el psicopedagogo no parecían producir variaciones significativas en el uso de determinadas prácticas educativas inclusivas por parte del profesorado.

Por último, respecto a la tercera cuestión de si las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión afectaban al mayor o menor uso de determinadas prácticas educativas inclusivas, en general, los profesores con una actitud favorable hacia la inclusión utilizaban más frecuentemente estrategias de evaluación formativa y de agrupamiento.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

# Capítulo 6

# Discusión, conclusiones e implicaciones

## 1. Introducción

Este estudio, empleando un enfoque de investigación cuantitativo con diseño no-experimental descriptivo mediante encuesta, exploró las percepciones y actitudes de los profesores de la provincia de Alicante hacia la inclusión analizando si éstas guardaban relación con variables como la formación, la etapa educativa, entre otras, y particularmente con sus prácticas en el aula. En el capítulo 1, planteábamos el marco conceptual, los antecedentes y el problema de investigación; en el segundo, se definía la educación inclusiva y se analizaban sus principios ideológicos y educativos; en el tercero, se abordaba el estado de la cuestión de la investigación sobre actitudes y prácticas del profesorado acerca de la inclusión; en el cuarto, el entramado metodológico y diseño del estudio; en el quinto, se presentaban los hallazgos y, por último, en este capítulo, a partir del marco teórico y empírico descrito, se procede a interpretar los principales resultados, así como a extraer las conclusiones pertinentes estableciendo unas recomendaciones para la práctica e investigación futura. La discusión de los resultados se ha estructurado atendiendo a las tres principales preguntas de investigación del estudio, a saber:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1) ¿Tienen los profesores de la provincia de Alicante una actitud positiva hacia la inclusión?

2) ¿En qué grado los profesores de la provincia de Alicante utilizan estrategias educativas inclusivas para adaptarse a la diversidad de su alumnado?

3) Afectan las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión al mayor o menor uso de determinadas prácticas educativas inclusivas?

## 2. Sobre las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión

El profesorado respondiente de educación infantil, primaria y secundaria encuestado en este estudio está a favor de la inclusión. Se muestra partidario de la educación inclusiva y considera que la inclusión tiene más ventajas que inconvenientes. La mayoría piensa que esta práctica favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas hacia las diferencias, aunque consideran necesaria la presencia en el aula de otros docentes, además del profesor-tutor, para poder desarrollarla de manera apropiada. Los profesores encuestados piensan, igualmente, que separar a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales del resto de compañeros es injusto. No obstante, casi una mitad percibe dificultades a la hora de educar a los alumnos con discapacidades de grado moderado y severo, así como duda de que la educación inclusiva sea posible en la etapa secundaria con los medios y condiciones actuales. Estos resultados van en la línea de investigaciones anteriores (e.g., Alemany y Villuendas, 2004; Álvarez, Castro, Campo y Álvarez, 2005; Avramidis y Norwich, 2002; Cook, Cameron y Tankersley, 2007; Scruggs y Mastropieri, 1996) que indican que los profesores apoyan la inclusión y consideran dicha práctica beneficiosa para

los alumnos, aunque muestran ciertas reservas ante la posibilidad de educar en el aula ordinaria a alumnos con determinados tipos de discapacidades, especialmente aquéllos con una discapacidad de grado severo. Son varios los autores que han puesto de manifiesto esta ambivalencia en cuanto a las actitudes del profesorado. Según Fernández González (1999) y Avramidis y Norwich (2002), entre otros, los profesores se muestran de acuerdo con los principios de la inclusión, ya que consideran que es una cuestión de derechos y de justicia social que todos los alumnos sean educados en un mismo entorno. No obstante, se muestran más reticentes a la hora de ponerla en práctica debido principalmente a dificultades de tipo organizativo en los centros (e.g., que no exista una línea o política clara de actuación consensuada por el profesorado) o didáctico y pedagógicos (e.g., la mayor responsabilidad exigida al profesor del aula ordinaria o limitaciones en cuanto al tiempo, la formación y los recursos que el profesorado tenga a su alcance) (Scruggs y Mastropieri, 1996).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 2.1. Diferencias de actitud en función de la formación, los recursos materiales y los apoyos personales disponibles

Los factores condicionantes de la inclusión como la formación, los recursos, apoyos y tiempo disponibles para atender las necesidades educativas de los alumnos fueron objeto de análisis específicos en esta tesis. Con anterioridad, raramente se habían estudiado las actitudes controlando estas variables que constituyen condiciones *sine qua non* para la inclusión, ni se había examinado esta práctica educativa empleando muestras representativas del profesorado. En este estudio se analiza el fenómeno en la provincia de Alicante por etapa educativa y utilizando una muestra representativa de la población. Los resultados sugieren que

ni la formación ni el tiempo parecen afectar de forma significativa a las actitudes del profesorado alicantino hacia la inclusión. Si bien la mitad del profesorado respondiente afirmaba no tener la formación ni el tiempo suficiente para enseñar a todos sus alumnos con necesidades educativas especiales, sus percepciones y actitudes hacia la inclusión eran, en general, favorables. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otros trabajos (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Horne y Timmons, 2009; Idol, 2006; Jiménez Trens, Díaz Allué y Carballo, 2006) que vienen a indicar que los profesores piensan que la formación inicial y permanente que han recibido no es suficiente para atender a la diversidad del alumnado. Los docentes reclaman más tiempo para coordinarse con sus compañeros, programar o realizar adaptaciones (D'Alonzo, Giordano y Vanleeuwen, 1997; Horne y Timmons, 2009; Rose, 2001). Avramidis y Kalyva (2007) concluyen en su estudio con profesorado griego que quizás los profesores no es que tengan actitudes negativas hacia la inclusión, sino que más bien no encuentran las soluciones para responder a unos problemas que consideran fuera de su competencia y control. A juzgar por las respuestas a los ítems del cuestionario, el profesorado alicantino encuestado comulga con los principios de la inclusión, ya que considera que es una cuestión de derechos y justicia social que todos los alumnos sean educados en el entorno ordinario, al tiempo que demanda una mayor formación y tiempo para atender la diversidad de todo el alumnado.

Sin embargo, los recursos y los apoyos de que dispone el profesorado para atender las necesidades educativas del alumnado sí parecen determinar sus actitudes hacia la inclusión. La mayoría (80%) considera que los recursos materiales a su alcance son insuficientes para llevar a cabo la inclusión de forma adecuada y responsable. Los resultados muestran, además, que los profesores con una actitud

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

más favorable hacia la inclusión son precisamente quienes más recursos tienen. Igualmente, menos de la mitad de los docentes encuestados piensa que el apoyo que reciben por parte de otros profesionales (profesor de pedagogía terapéutica y equipo psicopedagógico) es suficiente, mostrándose más a favor de la inclusión aquellos docentes que disponen de dichos apoyos. Estos hallazgos se encuentran en la línea de trabajos previos (Avramidis, Bayliss y Burden, 2000; Minke, Bear, Deemer y Griffin, 1996; Scruggs y Mastropieri, 1996), en los que se llega a la conclusión de que la falta de recursos materiales y de los apoyos personales necesarios para atender la diversidad del alumnado en las aulas ordinarias supone un obstáculo para los docentes a la hora de promover la inclusión y favorecer el desarrollo de actitudes más positivas hacia la misma.

Estudios realizados en nuestro país también confirman estos hallazgos, destacando la falta de tiempo, medios, recursos y apoyos como factores que influyen en el desarrollo de actitudes menos favorables hacia la inclusión (Cardona, 2004; Carrión Martínez, 1999; Illán, 1989). El Gobierno y las administraciones educativas deberían poner más atención a estas cuestiones. Los profesores tienen una actitud favorable hacia la integración de todos los alumnos en las aulas ordinarias; sin embargo, se les deben ofrecer todas las herramientas, recursos materiales, apoyos personales y formación necesarios para facilitar su trabajo, si no se quiere que los docentes pierdan compromiso o den marcha atrás y desarrollen actitudes negativas hacia la inclusión producidas por el desánimo, el sentimiento de ineficacia y el desarrollo de su labor en condiciones poco favorables.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 2.2. Diferencias de actitud en función de la etapa educativa, la experiencia docente y el género

Las actitudes de los respondientes no variaban significativamente en función del género y la experiencia docente. De hecho, investigaciones anteriores han mostrado resultados inconsistentes respecto a la relación de estas variables y las actitudes (Avramidis y Norwich, 2002; Leyser, Kapperman y Keller, 1994; Scruggs y Mastropieri, 1996), lo que sugiere que ni el género ni los años de experiencia docente son en realidad fuertes predictores de las actitudes del profesorado hacia la inclusión. Sin embargo, el estudio reveló que los profesores de educación infantil y primaria son quienes muestran unas actitudes más favorables hacia la inclusión y también quienes disponen de más recursos y apoyos para ponerla en práctica. Estas conclusiones concuerdan con trabajos previos como los de Clough y Lindsay (1991) y Savage y Wienke (1989) o Cardona (2004) que señalan que a medida que se avanza en los cursos los profesores se muestran menos positivos hacia la inclusión. Esta situación se debe probablemente a que los docentes de secundaria se preocupan más por enseñar la materia y menos por las diferencias individuales, debido, entre otras cosas, a una mayor presión por alcanzar los objetivos planteados para el curso y a un mayor desconocimiento en el uso de estrategias para atender la diversidad del alumnado. Por otro lado, a medida que aumenta la edad del niño las diferencias entre los compañeros son más acusadas por lo que cuando llegan a los niveles de educación secundaria lo profesores pueden verse desbordados por la situación ante la falta de conocimiento específico y de recursos para atender las necesidades educativas especiales del alumnado.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En definitiva, el profesorado respondiente se muestra favorable hacia la inclusión, si bien considera que no dispone de la formación, el tiempo, los recursos y los apoyos necesarios para llevar a cabo una educación inclusiva en las condiciones adecuadas. Además, los profesores que enseñan en niveles educativos iniciales (infantil y primaria) y aquellos que reciben más apoyos son quienes muestran unas actitudes más positivas hacia esta práctica educativa. Los profesores demandan más preparación y recursos materiales y personales para poder desarrollar su actividad docente en un entorno verdaderamente inclusivo, por lo que la falta de éstos repercute de forma desfavorable en sus actitudes hacia la inclusión.

## 3. Sobre el uso de estrategias y prácticas educativas inclusivas en el aula

Los resultados muestran un uso moderado de las estrategias y prácticas inclusivas por parte del profesorado respondiente (*M* = 47.06, *DT* = 5.68, siendo el punto medio de la escala 42). Las estrategias más utilizadas por los respondientes fueron las de enseñanza y evaluación de los aprendizajes (*M* = 4.07, *DT* = .62), seguidas de las organización y manejo efectivo del aula (*M* = 3.59, *DT* = .64). Por el contrario, las estrategias de adaptación de las actividades (*M* = 3.04, *DT* = .75) y de agrupamiento (*M* = 2.88, *DT* = .52) fueron las menos utilizadas. Prácticas como (a) la motivación, (b) el registro y control del progreso de los alumnos, (c) la comprobación de que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado, y (d) la verificación del dominio de los conceptos y/o habilidades previas de los alumnos fueron todas ellas prácticas empleadas con bastante frecuencia por el profesorado. Todas son estrategias fáciles de implementar y requieren poco trabajo adicional por parte del profesorado. Se trata de prácticas dirigidas a planificar y enseñar al grupo-

clase como un todo, pero que no tienen en cuenta las necesidades individuales. Sin embargo, existen otro tipo de estrategias (e.g., el agrupamiento) que sólo en raras ocasiones los respondientes dicen utilizar. El 88% nunca o sólo a veces agrupa a los alumnos en parejas ni adaptan las actividades en función de las necesidades de sus alumnos, especialmente en lo que se refiere a realizar actividades diversas de forma simultánea (26%) o utilizar materiales alternativos (20%), a pesar de la eficacia de estas técnicas para promover la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (Cook y Friend, 1995; Thousand, Villa y Nevin, 2002). Estos resultados confirman la hipótesis de que los profesores adaptan poco la enseñanza y, cuando lo hacen, suelen ser adaptaciones rutinarias y poco sustanciales o significativas (Baker y Zigmond, 1995; Cardona, 2003a; Cardona y Chiner, 2006; McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager y Lee, 1993; Scott, Vitale y Masten, 1998). Los profesores tienden a llevar a cabo adaptaciones que requieren poco esfuerzo y dedicación y puedan aplicarse al mayor número posible de alumnos (Cardona, 2003b). La falta de tiempo y preparación para programar una enseñanza más individualizada son algunos factores que pueden estar detrás de estos resultados. Biddle (2006), por ejemplo, encontró que el uso poco frecuente que hacen los profesores de las adaptaciones y prácticas inclusivas puede estar relacionado con factores como la falta de tiempo, de formación y de recursos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 3.1. Diferencias en las prácticas del profesorado en función de la formación, los recursos y los apoyos disponibles

En este estudio, el profesorado con una mayor formación utilizaba con mayor frecuencia estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes ($M$ = 4.26, $DT$ = .57) que aquellos otros con menor preparación para la atención de los alumnos

con necesidades educativas especiales (*M* = 3.95, *DT* = .65). Esto concuerda con investigaciones anteriores (Hughes y Martínez Valle-Riestra, 2007; McLeskey y Waldron, 2002; Sadler, 2005) que afirman que los profesores no se sienten suficientemente preparados para llevar a cabo adaptaciones específicas para los alumnos con necesidades educativas especiales, mientras que los profesores con una mayor preparación son quienes adaptan la enseñanza y proponen actividades inclusivas con mayor frecuencia (Zhang, 2006).

En lo que respecta a la disponibilidad de recursos y de tiempo para atender las necesidades educativas de los alumnos, los profesores encuestados que piensan que los recursos son suficientes (*M* = 4.36, *DT* = .47) utilizan de forma más habitual determinadas estrategias y prácticas inclusivas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes que los que opinan que dichos recursos son insuficientes (*M* = 4.03, *DT* = .63). De hecho, los profesores que tienen suficientes recursos y tiempo desarrollan con mayor frecuencia actividades y prácticas para acaparar la atención de sus alumnos, motivarles, verificar los resultados de la evaluación y comprobar que el nivel de dificultad de los objetivos es el adecuado que aquellos otros que consideran que los recursos son insuficientes. Estos resultados se hallan en la línea de estudios previos (Schumm et al., 1995; Scott, Vitale y Masten, 1998) que confirman que tener tiempo y recursos para enseñar adecuadamente a los alumnos son requisitos necesarios para el desarrollo de la inclusión. Sin embargo, si bien en otras investigaciones los profesores reclaman un mayor apoyo por parte de otros profesionales (Werts, Wolery, Snyder, Caldwell y Salisbury, 1996) y piensan que parte del éxito de la inclusión se debe a ese apoyo adicional en el aula (Hughes y Martínez Valle-Riestra, 2007), en este estudio no se observaron diferencias en las prácticas del profesorado en función de los apoyos recibidos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 3.2. Diferencias en las prácticas del profesorado en función de la etapa educativa, la experiencia docente y el género

El análisis de la frecuencia con que el profesorado empleaba estrategias inclusivas en el aula mostró diferencias significativas en función de la etapa educativa. La mayoría de estas diferencias fueron a favor de los profesores de educación infantil quienes implementaban prácticas inclusivas más frecuentemente que sus compañeros de educación primaria y, especialmente, de secundaria ($p < .01$). Por ejemplo, los docentes de educación infantil atendían a los alumnos con necesidades educativas especiales con mayor frecuencia que los de primaria y secundaria. Asimismo, establecían normas, reglas y rutinas, utilizaban estrategias diversas para acaparar la atención, motivaban a sus alumnos, les agrupaban en pequeños grupos y reajustaban el espacio físico en función de las actividades más a menudo que sus compañeros de los otros niveles educativos. En algunos casos, el uso más frecuente se daba entre los profesores de educación infantil y primaria en comparación con las de los docentes de educación secundaria ($p < .01$), como es el caso de la verificación del dominio de los conceptos y/o habilidades previas, la enseñanza individual con algunos alumnos, dedicar más tiempo a algún alumno en particular y la preparación de actividades de diferente nivel de exigencia para llevar a cabo de forma simultánea. Las diferencias en el uso de estrategias de memorización y de materiales alternativos fueron significativas entre los profesores de educación primaria y secundaria, a favor de los primeros ($p < .05$). Solamente en las estrategias de agrupamiento los profesores de educación secundaria puntuaron significativamente por encima de sus compañeros ($p < .05$) de infantil y primaria.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Estos resultados dan apoyo a los hallazgos de trabajos previos (e.g., Cardona, 2003b; McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager y Lee, 1993; Ysseldyke, Thurlow, Wotruba y Nania, 1990) que indican que los profesores de etapas educativas iniciales, como infantil y primaria, tienen mayor capacidad para realizar ajustes y adaptaciones en el aula para facilitar la inclusión que los docentes de educación secundaria y bachillerato. Esto puede ser debido a que los profesores de las primeras etapas educativas tienen una mayor formación y conocimiento sobre el uso de estrategias y prácticas inclusivas que los profesores de secundaria, quienes son más expertos en las materias que imparten pero, a la vez, tienen una formación básica más rudimentaria sobre atención a la diversidad, lo cual les impide conocer las estrategias que son necesarias para adaptarse a las diferencias de su alumnado.

El género y los años de experiencia docente también guardaban relación con el uso de estrategias adaptativas inclusivas. Concretamente, las mujeres tendían a utilizarlas con mayor frecuencia que los hombres ($p < .05$). Una posible explicación a estos resultados la encontramos en el hecho de que, tal como se ha comentado anteriormente, los profesores de educación infantil y primaria son quienes fomentan más la inclusión con sus prácticas. Si tenemos en cuenta, además, que el porcentaje de profesoras en estas etapas es significativamente superior al de profesores (un 89% en educación infantil y un 69% en primaria), es fácilmente comprensible que los resultados reflejasen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Por otro lado, respecto a la experiencia docente, aquellos profesores con más años de experiencia también eran quienes ponían estrategias y prácticas inclusivas más frecuentemente que sus compañeros noveles ($p < .01$), lo que indica que no sólo la formación sino las oportunidades de práctica real pueden ser determinantes para justificar las diferencias encontradas. En esta parcela, sin

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

embargo, los hallazgos de la literatura de investigación son más bien contradictorios, encontrándonos con estudios que no han identificado estas diferencias (e.g., Zhang, 2006) o con otros trabajos (e.g., Bender y Ukeje, 1989) que señalan que conforme aumentan los años de experiencia docente, las prácticas del profesorado son menos adaptativas e inclusivas.

Resumiendo, las prácticas que el profesorado participante en el estudio desarrolla en sus respectivas aulas para atender a los alumnos con NEE pueden considerarse moderadamente inclusivas por dos razones básicamente. Una por el tipo de estrategias que utiliza, predominando aquellas que requieren poco tiempo de preparación y esfuerzo y que son fáciles de implementar con todo el grupo clase sobre aquellas otras (e.g., preparar materiales alternativos, proponer actividades de diferentes niveles de exigencia) que requieren una mayor dedicación. La segunda razón tiene que ver con la frecuencia con que las implementan y desarrollan en el contexto del aula, frecuencia que a veces es insuficiente para atender las necesidades de todo el alumnado, particularmente de los alumnos con necesidades educativas especiales. Factores como la formación, los recursos y el tiempo, además de otras variables (e.g., sociodemográficas) podrían también explicar el escaso uso de dichas estrategias.

## 4. Sobre la influencia de las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión en las prácticas docentes

Del estudio se desprende que los profesores que muestran una actitud favorable hacia la inclusión son precisamente quienes utilizan estrategias más inclusivas (e.g., verificar los resultados de evaluación, atraer la atención de los

alumnos y motivarles) y quienes implementan prácticas adaptativas con mayor frecuencia que el profesorado con una actitud menos favorable a la inclusión. Así, por ejemplo, alrededor del 70% del profesorado con actitud positiva hacia la inclusión utiliza siempre estrategias tales como atraer la atención de sus alumnos, motivarlos, consultar los resultados de la evaluación para programar y agrupar en pequeños grupos, frente al 30% del profesorado con una actitud más desfavorable.

Estos resultados son acordes con la literatura sobre adaptaciones de la enseñanza que apunta hacia una relación directa entre actitudes del profesorado y prácticas educativas inclusivas (Avramidis y Norwich, 2002; deBettencourt, 1999). Bender, Vail y Scott (1995), en un estudio realizado años atrás, observaron que los profesores con una actitud positiva hacia la inclusión utilizaban más estrategias inclusivas que aquellos otros profesores con actitudes menos favorables, confirmándose así la idea de Ballone y Czerniak (2001) y Leyser y Tappendorf (2001) de que las actitudes ejercen una fuerte influencia sobre la disposición del profesorado a realizar adaptaciones.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Uno de los aspectos novedosos de este estudio ha sido confirmar esta relación en profesorado español. Los resultados obtenidos con profesorado alicantino dan apoyo a la existencia de dicha relación al verificarse que es más probable que el profesorado con una actitud favorable a la inclusión ponga en práctica estrategias inclusivas más frecuentemente que el profesorado con una actitud menos favorable. Estos hallazgos indican la importancia que tiene el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión en el profesorado, si se desea que éste fomente con sus prácticas el desarrollo de la inclusión.

## 5. Conclusiones e implicaciones para la práctica educativa

El análisis de las percepciones y actitudes del profesorado y la respuesta educativa a las necesidades especiales de los alumnos en el aula ordinaria constituye una cuestión primordial en un momento en el que la mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales reciben su educación en un entorno normalizado, como es el caso de la provincia de Alicante. Por ello, es fundamental conocer qué piensan los profesores sobre esta práctica educativa, qué estrategias utilizan para fomentar la inclusión y bajo qué condiciones se está desarrollando. Por este motivo, el objetivo de esta tesis doctoral fue estudiar todas estas cuestiones, tratando además de averiguar en qué medida las actitudes del profesorado hacia la inclusión pueden ser buenos indicadores del desarrollo de prácticas educativas inclusivas.

A partir de los resultados podemos concluir que, en referencia a la primera pregunta de investigación, el profesorado de la provincia de Alicante tiene una actitud favorable hacia la inclusión y los principios filosóficos que la sustentan. Sin embargo, considera que no dispone de los suficientes recursos materiales y personales para poderla poner en práctica ni el tiempo necesario para atender adecuadamente las NEE de sus alumnos. Por otro lado, tampoco se sienten preparados para responder a dichas necesidades educativas. No obstante, la escasa formación y la insuficiencia de tiempo no parecen guardar relación con las percepciones y actitudes hacia la inclusión. En cambio, la existencia de suficientes recursos y apoyos para la inclusión son determinantes en la adquisición de actitudes favorables hacia la misma. Los profesores con mayores recursos materiales y

apoyos personales tenían unas actitudes más favorables hacia la inclusión, así como también el profesorado de educación infantil y primaria frente al de secundaria.

Respecto a la segunda pregunta de investigación relativa a la implementación de estrategias y prácticas educativas inclusivas, los resultados nos permiten llegar a la conclusión de que el profesorado de la provincia de Alicante hace un uso moderado de las prácticas inclusivas, siendo las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes las más aplicadas y las de agrupamiento las que menos. El profesorado de infantil y de primaria pone en práctica más estrategias inclusivas que el profesorado de secundaria, así como los que tienen más años de experiencia comparados con los más noveles. Se hallaron también diferencias estadísticamente significativas en función del género, observándose que las mujeres utilizan más estrategias y prácticas educativas inclusivas que sus compañeros varones. También el profesorado con mayor preparación, tiempo y recursos materiales para atender las necesidades educativas de los alumnos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Finalmente, la tercera pregunta de investigación trataba de analizar la influencia de las percepciones y actitudes hacia la inclusión sobre el mayor o menor uso de estrategias y prácticas inclusivas. A partir de los hallazgos de este estudio podemos concluir que el profesorado alicantino con actitudes favorables hacia la inclusión emplea con mayor frecuencia prácticas educativas inclusivas que aquellos otros docentes que no son partidarios de la misma.

Los resultados de esta investigación aportan una información que resulta de especial interés a la hora de extraer una serie de *implicaciones* para la práctica y el

desarrollo de la inclusión en los centros educativos. Entre ellas, destacamos las siguientes:

- Ofrecer una *formación inicial* sobre la inclusión y su práctica educativa a los futuros profesores. El cada vez mayor número de alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias requiere que los profesores en formación tengan un conocimiento básico acerca de la inclusión que les permita atender de forma adecuada la diversidad del alumnado. Las instituciones de enseñanza superior deberían ofrecer planes de estudios que incluyan cursos sobre la educación inclusiva y sobre cómo trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales, enseñándoles estrategias específicas que les permitan responder mejor a estas necesidades. Dicha formación debería ir dirigida a todos los profesores, independientemente de la especialidad que realicen y de la etapa educativa en la que se estén formando, prestando especial atención a los futuros docentes de educación secundaria que son quienes, hasta el momento, tienen un mayor desconocimiento sobre la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales y sobre la respuesta diferenciada que necesitan. Para garantizar una formación inicial de calidad, los planes de estudios deberían ofrecer a los estudiantes oportunidades reales de aprendizaje a través de prácticas y experiencias directas relacionadas con la inclusión en las escuelas.

- La formación inicial debería ir acompañada de una *formación permanente*, promovida por las distintas administraciones, que fomente el desarrollo profesional de los docentes, a través de diferentes programas y cursos. Estos cursos y talleres deberían estar orientados a mejorar la práctica

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

educativa de los profesores, al intercambio de experiencias, al entrenamiento en nuevas estrategias de atención a la diversidad, etc. En definitiva, al desarrollo de un mayor sentimiento de competencia y eficacia en la enseñanza de todos los alumnos, independientemente de sus necesidades educativas; sentimiento que serviría, a su vez, para generar unas actitudes aún más positivas hacia la inclusión y un mayor deseo por parte de los profesores de adaptar la enseñanza y desarrollar prácticas educativas inclusivas.

- Prestar mayor atención al *tipo y gravedad de la discapacidad*. Existe evidencia de que los profesores se muestran reacios a educar en entornos inclusivos a los alumnos con necesidades educativas más severas o con determinados trastornos como, por ejemplo, de conducta (Avramidis y Norwich, 2002; Cook, Cameron y Tankersley, 2007). Resulta, pues, necesario familiarizar a los docentes con los diferentes tipos de discapacidad, ofreciéndoles estrategias y técnicas necesarias para trabajar con estos alumnos, así como el apoyo personal pertinente para promover una mayor disposición a atenderlos en las aulas ordinarias.

- Ofrecer los *recursos materiales* necesarios que permitan a los profesores adaptar de forma adecuada su enseñanza a las necesidades particulares de cada alumno. La constante demanda de dichos recursos por parte de los docentes indica que, actualmente, éstos no son suficientes para responder a los nuevos retos que se plantean en las aulas. Una actitud favorable hacia la inclusión y el conocimiento de nuevas estrategias de enseñanza no son suficientes si no se dispone de los recursos adecuados para llevar a cabo la inclusión con garantías de éxito.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- Ofrecer los *apoyos profesionales y personales* que sean necesarios para atender de manera adecuada las necesidades de los alumnos. Los profesores afirman que la inclusión es posible, pero entienden que resulta necesario el apoyo de otros docentes en las aulas, además del profesor tutor. Los docentes necesitan del apoyo de especialistas y de otros profesores que les orienten y les ayuden en la enseñanza individualizada de algunos de sus alumnos. El asesoramiento consultivo o la enseñanza colaborativa son, por ejemplo, estrategias inclusivas que requieren, sin embargo, la participación y colaboración de otros profesionales. Estas estrategias deberían incluirse como parte de las asignaturas y materias del currículum universitario.

- Ofrecer *más tiempo* a los profesores para programar la enseñanza, reunirse con otros profesionales y atender a los alumnos con necesidades educativas especiales. Tal como está organizada la jornada escolar, los profesores no tienen tiempo suficiente para llevar a cabo estas actividades, lo cual les impide desarrollar de forma adecuada su trabajo en un entorno inclusivo. Los profesores deberían disponer de más horas no lectivas para desarrollar estas actividades o contar con profesores cuya función fuera sustituir al tutor para que pueda coordinarse con los equipos docentes respectivos.

- Se debería prestar especial atención al *desarrollo de actitudes positivas* hacia la inclusión en los profesores de educación secundaria. La escasa formación y conocimiento sobre las necesidades educativas especiales y sobre cómo atenderlas puede generar en ellos actitudes poco favorables hacia la inclusión. Por ello, no sólo se debería fomentar la formación inicial y permanente de estos profesionales sino también ofrecer programas de cambio de actitudes que favorezcan el desarrollo de unas actitudes más

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

positivas hacia la inclusión. Estos programas deberían incluir estrategias de diversificación y adaptación de las enseñanzas, así como el trabajo en equipos colaborativos.

Todas estas necesidades se derivan de la constante demanda por parte del profesorado de recibir el apoyo necesario para educar a los alumnos con necesidades educativas especiales en los entornos ordinarios. Buena parte de las reservas que tiene el profesorado alicantino acerca de la inclusión proviene precisamente del bajo sentimiento de competencia, tiempo y recursos, por lo que el éxito futuro de esta práctica en la provincia va a depender en gran medida del grado en que dichos recursos y apoyos estén disponibles para el profesorado.

## 6. Recomendaciones para futuras investigaciones

Basándonos en los resultados obtenidos en esta tesis doctoral se proponen algunas recomendaciones que pueden ser de utilidad para otras investigaciones que tengan como principal tema de interés el estudio de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, tanto en el contexto alicantino como en contextos más amplios y diversos.

Futuras investigaciones deberían ir encaminadas a estudiar el éxito y la eficacia de las actuales políticas inclusivas de nuestro país para la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Se debería profundizar en la respuesta que las diferentes escuelas están dando a la inclusión y analizar en qué medida dicha respuesta es realmente inclusiva y participativa para el alumnado. Aunque la mayor parte de los centros educativos se rigen hoy día por

los principios de la inclusión, todavía muchos alumnos continúan sin ser atendidos convenientemente en las aulas y entornos normalizados. La observación y el estudio de casos serían estrategias metodológicas necesarias para la valoración del éxito de la inclusión.

Se debería llevar a cabo más investigación acerca del impacto que la inclusión tiene sobre el aprendizaje de todos los alumnos, con y sin necesidades educativas especiales. Los beneficios sociales y académicos de los alumnos en entornos inclusivos no ha sido concluyente hasta el momento (Meltzer, Katzir-Cohen, Miller y Roditi, 2001; Pugach y Wesson, 1995), por lo que resulta necesario investigar este ámbito más en profundidad con el objeto de conocer hasta qué punto los principios de la inclusión y el uso de determinadas prácticas instructivas se ven reflejados en mejoras en el rendimiento académico y en las habilidades sociales de los alumnos.

Sería también interesante estudiar no sólo las percepciones y actitudes de los profesores hacia la inclusión sino también de otros profesionales implicados en el proceso, como, por ejemplo, los profesores de educación especial y los directores de los centros educativos. Ambos colectivos juegan un papel importante en el proceso inclusivo y de su implicación y compromiso dependerá que la inclusión sea un éxito en toda la escuela.

La presente investigación se ha realizado a partir de las percepciones y actitudes que tienen los profesores hacia la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, en general, sin atender al tipo de discapacidad. Sería conveniente analizar las actitudes del profesorado hacia los diferentes grupos de alumnado que se engloban bajo la denominación de alumnos con necesidades

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

educativas especiales (e.g., trastornos de conducta, altas capacidades, retraso intelectual, etc.) al objeto de conocer posibles diferencias de actitud, según el tipo de necesidades educativas especiales.

Es necesario poner en marcha estudios que investiguen la efectividad de los programas de formación (inicial y permanente) sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. Algunas investigaciones (Horne y Timmons, 2009; Idol, 2006; Van Reusen, Shoho y Barker, 2001) han puesto de manifiesto que los profesores con actitudes positivas hacia la inclusión son precisamente aquellos que más conocimiento y formación sobre educación especial tienen. Por tanto, debemos averiguar si los objetivos de los programas de formación para atender las diferencias educativas de los alumnos se están alcanzando y qué tipo de formación y de cursos son más adecuados para preparar a los profesores.

Futuros trabajos de investigación deberían ir también encaminados a conocer qué adaptaciones y prácticas inclusivas son más convenientes y efectivas para atender a los alumnos con necesidades educativas específicas en entornos inclusivos y en qué grado éstas se están implementando en las escuelas.

La mayoría de la investigación que se ha realizado acerca de las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión y de sus prácticas en el aula se ha realizado a través de diseños de encuestas en los que el cuestionario ha sido el principal instrumento de recogida de información (Avramidis y Norwich, 2002). Sería conveniente llevar a cabo trabajos que utilicen otro tipo de metodologías (e.g., de tipo cualitativo como narrativas, estudios de casos, entrevistas, etc.) que validen los resultados obtenidos en investigaciones de corte cuantitativo y que ayuden a un

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

mejor entendimiento de la compleja interrelación entre experiencias personales, actitudes y buenas prácticas. Por otro lado, la observación del comportamiento del profesor dentro del aula permitiría contrastar lo expresado a través de los cuestionarios con su práctica real, ya que su respuesta en el cuestionario puede diferir de su práctica real. La experimentación con diseños cuasi-experimentales apropiados igualmente contribuirá a validar la utilidad de determinadas prácticas inclusivas cuya eficacia se desconoce.

Finalmente, dada la importancia que la provisión de recursos personales y materiales tiene tanto para el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión como para el uso de estrategias inclusivas, sería necesario investigar más a fondo sobre los tipos de apoyos concretos que actualmente reciben los profesores para atender a sus alumnos con NEE, si son estos apoyos los que necesitan y si les resultan eficaces. Cuánto apoyo, qué apoyo y para qué son preguntas básicas a las que debería de responder la investigación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

A pesar de que la inclusión es un movimiento que se viene poniendo en práctica desde hace algunas décadas y que la investigación se ha hecho eco de ello, todavía son múltiples los aspectos a desarrollar y mejorar. Por ello, recomendaciones como las anteriores permitirían ampliar el conocimiento teórico-práctico acerca de la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias.

## 7. Limitaciones y aportaciones del estudio

Los resultados obtenidos en el presente estudio, aunque derivados de una muestra representativa de la población de profesores de los niveles no universitarios de la provincia de Alicante, deben ser tomados con cierta cautela. Si bien son una aproximación interesante al análisis de las complejas relaciones entre las actitudes del profesorado, las condiciones en las que se lleva a cabo la inclusión y la acción del profesorado en las aulas, existen una serie de factores que deben ser tenidos en cuenta para una correcta interpretación de los hallazgos.

En primer lugar, debemos tener en cuenta los problemas conceptuales que plantea el término 'inclusión'. Todavía hoy, no existe una definición clara del concepto lo que conduce a diferentes formas de entenderlo. Si bien es cierto que existen ciertos rasgos comunes en las distintas definiciones y que el cuestionario incorporaba una definición de la misma, no se descarta que los participantes hayan podido interpretar la inclusión de forma distinta en función de su experiencia.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En segundo lugar, en investigación educativa, sólo se pueden generalizar los resultados cuando las características de la muestra son similares a las características de la población a la que se quieren extrapolar las conclusiones. Aunque el índice de respuesta fue elevado, este estudio se realizó con una muestra de profesores de la provincia de Alicante, por lo que los hallazgos están limitados a una región geográfica específica y no necesariamente representan las percepciones y actitudes de los docentes de otras provincias o regiones. Futuros estudios realizados con muestras representativas de otras regiones españolas permitirán aumentar la credibilidad de los resultados encontrados.

En tercer lugar, si tenemos en cuenta que el concepto de inclusión es actualmente una idea políticamente correcta, existe la posibilidad de que los participantes hayan podido dar respuestas consideradas socialmente deseables. El uso de la técnica del autoinforme para recoger información sobre los participantes no garantiza que las respuestas de éstos sean totalmente verdaderas. Los respondientes pueden haber modificado sus respuestas para mostrarse más favorables hacia la inclusión y la información acerca del uso de determinadas prácticas instructivas puede no representar lo que realmente sucede en el aula. Por esta razón, sería recomendable en futuras investigaciones llevar a cabo observaciones directas del profesorado para contrastar la información obtenida a través de cuestionarios con la práctica real llevada a cabo en el contexto del aula. El uso complementario de la metodología cualitativa para el estudio de las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión y de sus prácticas permitiría, además, profundizar sobre aquellos aspectos que los docentes han puesto de manifiesto a través de los cuestionarios a través de su testimonio directo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Por último, debe tenerse en cuenta el carácter voluntario de los participantes en el estudio. Aunque la selección del profesorado se realizó de manera aleatoria, los respondientes lo hicieron de forma voluntaria por lo que su opinión puede ser distinta de la de aquellos profesores no participantes.

En cualquier caso, y teniendo presente estas consideraciones, los resultados de esta tesis doctoral son una aproximación interesante al estudio de las percepciones y actitudes del profesorado alicantino y al estudio diferencial de dichas actitudes en función de la etapa, la formación del profesorado, los apoyos y recursos de que dispone para ponerla en práctica, y el género.

Como aportaciones singulares del estudio destacan las siguientes. En primer lugar, el conocimiento obtenido acerca de las percepciones y actitudes del profesorado sobre la inclusión deriva de una muestra representativa de la población de profesores de la provincia de Alicante, generalizable por tanto, a este colectivo; estudios, por otra parte, muy escasos en nuestro país. En segundo lugar, otra aportación de interés es que el estudio de las actitudes hacia la inclusión no se desvincula de las condiciones bajo las que ésta transcurre; de ahí que éstas se analicen en función de una serie de variables moduladoras como son la etapa educativa, la experiencia docente, el género, la formación y los recursos y apoyos para la inclusión, variables que permiten conocer dichas actitudes bajo determinados supuestos. En tercer lugar, el estudio incorpora otro aspecto novedoso y no menos importante, el análisis, aunque sea a partir del autoinforme, de la acción del profesor en el aula; qué estrategias y prácticas educativas inclusivas desarrolla el profesorado en sus aulas y con qué frecuencia las implementa constituyen indicadores del grado de ajuste de la enseñanza a las necesidades del alumnado, raramente analizadas en los estudios actitudinales. Por último, la principal originalidad de esta investigación recae en el estudio de las actitudes como indicadores de la práctica docente. El hallazgo de que las actitudes del profesorado hacia la inclusión influyen en el tipo y la frecuencia de las adaptaciones y ajustes de la enseñanza que realizan pone de relieve la necesidad de vigilar las actitudes del profesorado y anteponerlas como premisa y elemento a considerar en todo proceso inclusivo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## 8. Conclusión

La investigación llevada a cabo en esta tesis doctoral ha tenido por objeto profundizar en las actitudes y percepciones que tienen los profesores de la provincia de Alicante hacia la inclusión, atendiendo, a su vez, a una serie de factores que pueden estar detrás del desarrollo de actitudes más o menos favorables hacia la misma. Asimismo, el análisis de las estrategias que utiliza el profesorado alicantino para llevarla a la práctica ha revelado que aunque sus actitudes son favorables, hacen un uso poco frecuente de estrategias favorecedoras de la inclusión.

Dado que los resultados del estudio dan apoyo a la idea expresada en el título de esta tesis doctoral, es decir, que las actitudes determinan la acción y son indicadores aceptables de las buenas prácticas del profesorado, este trabajo de tesis contribuye a poner de relieve el importante papel que las instituciones de formación del profesorado en servicio y preservicio tienen en la modelación y adquisición de las actitudes y competencias necesarias en el profesorado para promover las inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias, particularmente en la provincia de Alicante.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

# Referencias

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Abeal, P., Alberte, J. R., Bruyel, A., Cotelo, J. M., Doval, L., Espido, E. et al. (1995). *Avaluación do proceso de integración de alumno con minusvalideces en centros de ensino xeral básico de Galicia*. Santiago de Compostela: ACK.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 146-159). Londres: SAGE.

Aldea, S. (1993). Investigación sobre la integración social y educativas de los niños deficientes en centros ordinarios. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18,* 287-295.

Alemany, I. y Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 11*(34), 183-215.

Alper, S. (1996). An ecological approach to identifying curriculum content for inclusive settings. En D. Ryndack y S. Alper (Eds.), *Curriculum content for students with moderate and severe disabilities in inclusive settings* (pp. 19-31). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. A. y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psichothema, 20*(1), 56-61.

Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. A. y Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema, 17*(4), 601-606.

Armstrong, F. y Barton, L. (2007). Policy, experience and change and the challenge of inclusive education: the case of England. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education* (pp. 5-18). Dordrecht: Springer.

Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Avramidis, E., Bayliss, P. y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology, 20*(2), 191-211.

Avramidis, E. y Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*(4), 367-389.

Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.

Babbie, E. y Mouton, J. (2002). *The practice of social research*. Oxford: Oxford University Press.

Bailey, J. (1998). Medical and psychological models in special needs education. En C. Clark, A. Dyson y A. Millward (Eds.), *Theorising special education* (pp. 44-60). Londres: Routledge.

Bakari, R. (2003). Preservice teachers' attitudes toward teaching African American students. *Urban Education, 38*(6), 640-654.

Baker, J. M. y Zigmond, N. (1990). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional Children, 56,* 515-526.

Baker, J. M. y Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education, 29*(2), 163-180.

Ballard, K. (1994). *Disability: an introduction*. Palmerston North: The Dummore Press.

Ballard, K. (1995). Inclusion, paradigms, power and participation. En C. Clark, A. Dyson y A. Milward (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp. 1-14). Londres: David Fulton.

Ballard, K. y MacDonald, T. (1998). New Zealand: Inclusive school, inclusive philosophy? En T. Booth y M. Ainscow (Eds.), *From them to us: An international study of inclusion in education* (pp. 68-94). Londres: Routledge.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Ballone, L. M. y Czerniak, C. M. (2001). Teachers' beliefs about accommodating students' learning styles in science class. *Electronic Journal of Science Education, 6*(2), 4-29.

Banerji, J. y Dailey, R. A. (1995). A study of the effects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*(8), 511-522.

Bank-Mikkelsen, N. E. (1969). A metropolitan area in Denmark: Copenhaguen. En R. D. Kugel y W. P. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 229-254). Washington: President's Committee on Mental Retardation.

Barlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society, 16*(Series B), 296-298.

Barton, L. y Armstrong, F. (2007). *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education*. Dordrecht: Springer.

Batsiou, S., Bebetsos, E., Panteli, P. y Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education, 12*(2), 201-219.

Bender, W. N. y Ukeje, I. C. (1989). Instructional strategies in mainstream classrooms: predictions of the strategies teachers select. *Remedial and Special Education, 10*(2), 23-30.

Bender, W. N., Vail, C. O. y Scott, K. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 28*(2), 87-94,120.

Biddle, S. (2006). Attitudes in education. Assessing how teachers' attitudes about inclusion on learning disabled students affects their use of accommodations. *The Science Teacher, 73*(3), 52-56.

Booth, T. (1996). Stories of exclusion: natural and unnatural selection. En E. Blyth y J. Milner (Eds.), *Exclusion from School* (pp. 21-36). Londres: Routledge.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres: Routledge.

Bracho González, T. y Hernández Fernández, J. (2009, septiembre). *Equidad educativa: avances en la definición del concepto*. Comunicación presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México .

Brown, K. M. (2004). Assessing preservice leaders' beliefs, attitudes, and values regarding issues of diversity, social justice, and equity: A review of existing measures. *Equity and Excellence in Education, 37*(4), 332-342.

Brownell, M. T., Ross, D. D., Colon, E. P. y McCallun, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher preparation. *The Journal of Special Education, 38*(4), 242-252.

Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. y Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education, 46,* 143-156.

Burke, K. y Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: knowledge vs. experience. *Education, 125*(2), 163-172.

Byrnes, D. A., Kiger, G. y Manning, M. L. (1997). Teachers' attitudes about language diversity. *Teaching and Teacher Education, 13*(6), 637-644.

Cahill, B. (1997). An exploratory study of early childhood teachers' attitudes toward gender roles. *Sex Roles: A Journal of Research, 36*(7), 517-529.

Cardona, M. C. (1994). Programas de apoyo: resultados sobre el rendimiento y la adaptación de una investigación con escolares con NEE. *Revista de Investigación Educativa, 24*(2), 61-82.

Cardona, M. C. (1996). *Educación en la diversidad: Evaluación y perspectivas*. Alicante: Institut de Cultura Juan Gil-Albert.

Cardona, M. C. (1997). *Including students with learning disabilities in mainstream classes: A 2-year Spanish study using a collaborative aproach to intervention*. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, ED 407-786.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Cardona, M. C. (2000a). *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza. Forma General*. Alicante: Servicio de Publicaciones, Universidad de Alicante.

Cardona, M. C. (2000b). Regular classroom teachers' perceptions of inclusion: implication for teachers' preparation programs in Spain. En D. Day y D. Veen (Eds.), *Educational research in Europe* (pp. 37-47). Lovaina: Garant & European Educational Research Association.

Cardona, M. C. (2001). *Instructional adaptations in inclusive classrooms in Spain: Feasibility and effectiveness of implementation*. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, ED 471-197.

Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.

Cardona, M. C. (2003a). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de Investigación Educativa, 21*(2), 465-487.

Cardona, M. C. (2003b). Mainstream teachers' acceptance of instructional adaptations in Spain. *European Journal of Special Needs Education, 18*(3), 311-332.

Cardona, M. C. (2004). *Getting ready for inclusion: Is the stage set in Spain?* Comunicación presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Cardona, M. C. (2008). Are teachers tolerant of diversity? Identifying common or dissimilar patterns of response toward difference. *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities & Nations, 8*, 261-268.

Cardona, M. C. y Chiner, E. (2006). Uso y efectividad de las adaptaciones instructivas en aulas inclusivas: un estudio de las percepciones y necesidades formativas del profesorado. *Bordón, 58*(3), 5-24.

Cardona, M. C., Chiner, E., Lattur, A., Carda, R. M., y Jiménez Alegre, M. D. (2001). *Proceso de construcción de la Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (EASE)*.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Comunicación presentada en el I Congreso Nacional de Atención a la Diversidad. Elche, Alicante.

Cardona, M. C., Chiner, E. y Rabasco, J. (2003). Demandas formativas del profesorado en relación a las adaptaciones de la enseñanza. En *XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa* (pp. 245-258). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Cardona, M. C., Gómez-Canet, P. F. y González-Sánchez, M. E. (2000). *Cuestionario de Percepciones del Profesor acerca de una Pedagogía Inclusiva*. Documento no publicado, Universidad de Alicante.

Cardona, M. C., Reig, A. y Ribera, M. D. (2000). *Teoría y práctica de la adaptación de la enseñanza*. Alicante: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alicante.

Carrión Martínez, J. J. (1999). *Integración y escuela para todos. Estudio de casos.* Tesis doctoral no publicada, Universidad de Almería, Almería.

Carrión Martínez, J. J. (2002). Educación especial e integración escolar. Un estudio comparado de la pluralidad estatal. *Revista de educación, 327,* 341-359.

Center, Y. y Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *Exceptional Child, 32,* 149-161.

Chalfant, J. C. y Pysh, M. (1989). Teacher assitance teams: Five descriptive studies on 96 teams. *Remedial and Special Education, 10*(6), 49-58.

Clark, C., Dyson, A. y Milward, A. (1995). *Towards inclusive schools?* Londres: David Fulton.

Clough, P. (1999). Exclusive tendencies: concepts, conciousness and curriculum in the project of inclusion. *Journal of Inclusive Education, 3*(1), 63-73.

Clough, P. y Lindsay, G. (1991). *Integration and the support service*. Slough: NFER.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Elbaum.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Commonwealth of Australia (1994). *Schooling for student with disabilities*. Camberra: Australian Government Publishing Service.

Cook, B. G., Cameron, D. L. y Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education, 40*(4), 230-238.

Cook, B. G., Semmel, M. I. y Gerber, M. M. (1999). Attitudes of principals and special education teachers toward the inclusion of students with mild disabilities. Critical differences of opinion. *Remedial and Special Education, 20*(4), 199-207,256.

Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L. y Landrum, T. J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children, 67*(1), 115-135.

Cook, L. y Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children, 28*(3), 1-12.

Coombs, P. H. (1986). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.

Corbett, J. (1996). *The language of special needs*. Londres: Falmer.

D'Alessio, S. (2007). 'Made in Italy': *integrazione scolastica* and the new vision of inclusive education. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education* (pp. 53-72). Dordrecht: Springer.

D'Alonzo, B. J., Giordano, G. y Vanleeuwen, D. M. (1997). Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion. *Preventing School Failure, 42*(1), 4-11.

Daane, C. J., Beirne-Smith, M. y Latham, D. (2000). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education, 121*(2), 331-339.

Daniels, H. y Norwich, B. (1992). *Teacher support teams: an interim evaluation report*. Londres: Institute of London. London University.

Davidson, N. (2002). Cooperative and collaborative learning: An integrative perspective. En J. S. Thousand, R. A. Villa y A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning:*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

*The practical guide to empowering students, teachers, and families* (2ª ed., pp. 181-196). Baltimore: Paul H. Brookes.

deBettencourt, L. U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies. Implications for training. *Remedial and Special Education, 20*(1), 27-35.

Delquadri, J., Greenwood, C. R., Whorton, D., Carta, J. J. y Hall, R. V. (1986). Classwide peer tutoring. *Exceptional Children, 52,* 535-542.

Dengra, R., Durán, R. y Verdugo, M. A. (1991). Estudio de las variables que afectan a las actitudes en los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. En S. Molina (Ed.), *Anuario español e iberoamericano de investigaciones en educación especial* (pp. 47-88). Madrid: CEPE.

Deutscher Bildungsrat (1973). *Empfehlungen der Bildunskommission: Zur Pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter kinder und Jugendlicher*. Stuttgart: Klett.

Dirección Territorial de Cultura y Educación (2005). *Estadillo de centros de la provincia de Alicante*. Alicante: Servicio de Inspección.

Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded -- Is much of it justifiable? *Exceptional Children, 35,* 5-22.

Dyson, A. (2005). Philosophy, politics and economics? The story of Inclusive Education in England. En D. Mitchell (Ed.), *Contextualising Inclusive Education: Evaluating Old and New Perspectives* (pp. 63-88). Londres: Routledge/Taylor and Francis.

EADSNE (2003). *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Bruselas: EADSNE.

Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2004). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. En G. Echeita y M. A. Verdugo (Eds.), *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva* (pp. 209-216). Salamanca: INICO, Universidad de Salamanca.

Eichinger, J., Rizzo, T. y Sirotnik, B. (1991). Changing attitudes toward people with disabilities. *Teacher Education and Special Education, 14*(2), 121-126.

Elbaum, B., Moody, S. W., Vaughn, S., Schumm, J. S. y Hughes, M. (2002). *The effect of instructional grouping format on the reading outcomes of students with disabilities: A meta-analytic review*. Nueva York: National Center for Learning Disabilities.

Eleweke, C. J. y Rodda, M. (2002). The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education, 6*(2), 113-126.

Emmer, E. T., Evertson, C. M. y Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal, 80*(5), 219-231.

EURYDICE (2003). *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication*. Bruselas: EURYDICE.

EURYDICE (2008). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2006. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe.* Bonn: KMK.

Evans, J. L. (1998). Inclusive ECCD: A fair start for all children. *Coordinators' Notebook: An International Resource for Early Childhood Development, 22,* 1-23.

Faloppa, M. (2003). Riforme scolastiche e processo d'integrazione. *L'integrazione scolastica e sociale, 1,* 14-21.

Farrell, P. (1997). The integration of children with severe learning difficulties: a review of the recent literature. *Journal of Applied Research in Intelecctual Disabilities, 10*(1), 1-14.

Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 4*(2), 153-162.

Fernández González, A. (1999). *Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar*. Comunicación presentada en las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad dentro del Simposio "Retos en la respuesta al retraso mental en la vida adulta: Formación, oportunidades y calidad de vida", Salamanca.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Fernández, S. (2005). Diversidad y diferenciación educativa. Dos caras de una misma moneda. En C. Jiménez Fernández (Ed.), *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad* (pp. 33-77). Madrid: Pearson Educación.

Florian, L. (1998). Inclusive practice. What, why and how? En C. Tilstone, L. Florian y R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 13-26). Londres: Routledge.

Florian, L. (2007a). Reimagining special education. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 7-20). Londres: SAGE.

Florian, L. (2007b). *The SAGE Handbook of Special Education*. Londres: SAGE.

Florian, L. y Rouse, M. (2001). Inclusive practice in English secondary schools: Lessons learned. *Cambridge Journal of Education, 31*(3), 399-412.

Forest, M. y Peapoint, J. (1992). Putting all kids on the MAP. *Educational Leadership, 50*(2), 26-31.

Forlin, C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education, 22,* 179-185.

Forlin, C. (1998). Teachers' personal concerns about including children with a disability in regular classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 10*(1), 87-106.

Forlin, C., Hattie, J. y Douglas, G. (1996). Inclusion: Is it stressful for teachers? *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 21*(3), 119-133.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Al Otaiba, S., Yen, L., Yang, N. et al. (2001). Is reading important in reading-readiness programs? A randomized field trial with teachers as program implementers. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 251-267.

Fuchs, L. S. y Fuchs, D. (1998). General educators' instructional adaptation for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 21,* 23-33.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., Phillips, N. B. y Karns, K. (1995). General educators' specialized adaptation for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 61*(5), 440-459.

Fullan, M. (1996). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Londres: Falmer Press.

Gallego, C. (1999). *Los Grupos de Apoyo entre profesores: otra forma de entender el apoyo*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional: Reto social para el próximo milenio: "Educación para la diversidad". 25 Aniversario de AEDES, Madrid, España.

García Llamas, J. L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Editorial Praxis.

García Pastor, C. (1997). Más allá de lo esencial: la investigación sobre la educación para todos los alumnos. En A. Sánchez Asín y J. A. Torres (Eds.), *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 121-146). Madrid: Pirámide.

García Pastor, C. (2003). Segregación, integración e inclusión. *Bordón, 55*(1), 9-26.

García Pastor, C. y Villar Angulo, L. M. (1987). Proyecto de investigación para la modificación de actitudes y la adaptación de la enseñanza para la integración de niños deficientes. En C. Garcia Pastor (Ed.), *Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 101-121). Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

García Vidal, J. (1999). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: EOS.

Garrido Landívar, J. (1998). *Adaptaciones curriculares: guía para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial*. Madrid: CEPE.

Giangreco, M. F. (1997). Key lessons learned about inclusive education: summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *Journal of Applied Research in Intelecctual Disabilities, 10*(1), 1-14.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Glenn, C. (2007). *The impact of teachers' epistemological beliefs and their beliefs about disability on their teaching practices in inclusive classrooms.* Tesis doctoral no publicada, Universidad de Toronto, Canadá.

González Manjón, D. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.

González-Sánchez, M. E., Cardona, M. C., Gómez-Canet, P. F., y Vallés, A. (2001). *Un instrumento para valorar las creencias y percepciones del profesorado hacia la inclusión*. Comunicación presentada en el I Congreso Nacional de Atención a la Diversidad, Elche, Alicante.

Good, T. L. y Brophy, J. G. (1997). *Looking into classrooms* (7ª ed.) Nueva York: Routledge/Falmer Press.

Green, S. K. y Shinn, M. R. (1994). Parent attitudes about special education and reintegration: What is the role of student outcome? *Exceptional Children, 61*(3), 269-281.

Gunter, P. L., Denny, R. K. y Venn, M. L. (2000). Modification of instructional materials and procedures for curricular success of students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure, 44*(3), 116-121.

Harry, B. (2005). Equity, excellence and diversity in a rural secondary school in Spain: 'Integration is very nice, but...'. *European Journal of Special Needs Education, 20*(1), 89-106.

Hart, S. (1992). Differentiation - way forward or defeat? *British Journal of Special Education, 19*(1), 10-12.

Harvey, D. H. (1985). Mainstreaming teachers' attitudes when they have no choice about the matter. *Exceptional Child, 32*, 163-173.

Hegarty, S. (2008). Investigación sobre educación especial en Europa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 191-199.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Hiebert, J., Gallimore, R. y Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher, 31*(5), 3-15.

Horne, P. E. y Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 13*(3), 273-286.

Hughes, M. T. y Martínez Valle-Riestra, D. (2007). Experiences of kindergarten teachers implementing instructional practices for diverse learners. *International Journal of Special Education, 22*(2), 119-128.

Humphreys, B., Johnson, R. T. y Johnson, D. W. (1982). Effects of cooperative, competitive, and individualistic learning on students' achievement in science class. *Journal of Research in Science Teaching, 19*(5), 351-356.

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education. A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education, 27*(2), 77-94.

Illán, N. (1989). *La integración escolar y los profesores*. Valencia: Nau Llibres.

Illán, N. y Arnáiz, P. (1996). La evolución histórica de la educación especial. Antecedentes y situación actual. En N. Illán (Ed.), *Didáctica y organización en Educación Especial* (pp. 13-43). Málaga: Aljibe.

Inclusion International (1996). *Inclusion: News from inclusion international*. Bruselas: Inclusion international.

Janney, R. E., Snell, M. E., Beers, M. K. y Raynes, M. (1995). Integrating students with moderate and severe disabilities into general education classes. *Exceptional Children, 61*(5), 425-439.

Jiménez Trens, M. A., Díaz Allué, M. T. y Carballo, R. (2006). Respuesta educativa a la diversidad desde la perspectiva del profesorado de la ESO: Estudio en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Contextos Educativos, 8-9*, 33-50.

Jiménez, P. y Vilà, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Johnson, D. W. y Ahlgren, A. (1976). Relationship between student attitudes about cooperation and competition and attitudes toward schooling. *Journal of Educational Psychology, 68*(1), 92-102.

Johnson, D. W. y Johnson, F. P. (2000). *Joining together: Group theory and group skills*. Boston: Allyn & Bacon.

Jordan, A., Glenn, C. y McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education, 26*, 259-266.

Jordan, A., Lindsay, L. y Stanovich, P. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with students who are exceptional, at risk and typically achieving. *Remedial and Special Education, 18*(2), 82-93.

Jordan, A. y Stanovich, P. (2003). Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 3*(1), 1-14.

Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39,* 31-36.

Kame'enui, E. J. y Carmine, D. W. (1998). *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). México, D.F.: McGraw-Hill.

Klingner, J. K. y Vaughn, S. (1999). Students' perceptions of instruction in inclusive classrooms: Implications for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 66*(1), 23-37.

Klingner, J. K., Vaughn, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S. y Elbaum, B. (1998). Academic outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. *Learning Disabilities Research and Practice, 13,* 153-160.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

LaPlant, L. y Zane, N. (2002). Partner learning systems. En J. S. Thousand, R. A. Villa y A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families* (2ª ed., pp. 271-282). Baltimore: Paul H. Brookes.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28,* 563-575.

LeRoy, B. y Simpson, C. (1996). Improving student outcomes through inclusive education. *Support for Learning, 11,* 32-36.

Lewis, J. y Cook, S. (1993). Possible directions in school integration. *Australian Disability Review, 1,* 28-34.

Leyser, Y., Kapperman, G. y Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education, 9,* 1-15.

Leyser, Y. y Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education, 121*(4), 751.

LGE (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado,* 06/08/1970.

LIO (2003). Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación, y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad. *Boletín Oficial del Estado,* 03/12/2003.

Lipsky, D. K. y Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring and the remaking of American society. *Harvard Educational Review, 66*(4), 762-795.

LISMI (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial del Estado,* 20/04/1982.

Lloyd, C. (2000). Excellence for all children false promises! The failure of current policy for inclusive education and implications for schooling in the 21st century. *International Journal of Inclusive Education, 4*(2), 133-151.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado,* 24/12/2002.

LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado,* 04/05/2006.

Logan, K. R., Díaz, E., Piperno, M., Rankin, D., MacFarland, A. D. y Borganian, K. (1995). How inclusion built a community of learners. *Educational Leadership, 52*(4), 42-44.

LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado,* 04/10/1990.

Lopes, J. A., Monteiro, I., Sil, V. y Quinn, M. M. (2004). Teachers' perceptions about teaching problem students in regular classrooms. *Education and Treatment of Children, 27*(4), 394-419.

Lou, Y., Abrami, P. C. y Spence, J. C. (2000). Effects of within-class grouping on student achievement: An exploratory model. *The Journal of Educational Research, 66*(4), 423-458.

Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. y d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 66*(4), 423-458.

MacMillan, D. L. (1982). *Mental retardation in school and society* (2ª ed.). Boston: Little, Brown.

Malkin, C. y Stake, J. E. (2004). Changes in attitudes and self-confidence in the women's and gender studies classroom: The role of teacher alliance and student cohesion. *Sex Roles: A Journal of Research, 50*(7/8), 455-468.

Manset, G. y Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education, 31*(2), 155-180.

Marchesi, A. (1998). International perspectives on special education reform. *European Journal of Special Needs Education, 13*(1), 116-122.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Marston, D. (1996). A comparison of inclusion only, pull-out only, and combined service models for students with mild disabilities. *The Journal of Special Education, 30*(2), 121-132.

Mastropieri, M. A. (1987). *Effective instruction for special education*. Boston, MA: Little, Brown and Company.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W. y McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: successes, failures, and challenges. *Intervention in School and Clinic, 40*(5), 260-270.

McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D. y Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children, 60*(3), 249-261.

McLeskey, J. y Waldron, N. L. (2002). School change and inclusive schools: Lessons learned from practice. *Phi Delta Kappan, 84*(1), 65.

McMaster, K., Fuchs, D. y Fuchs, L. S. (2002). Using peer tutoring to prevent early reading failure. En J. S. Thousand, R. A. Villa y A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families* (2ª ed., pp. 235-246). Baltimore: Paul H. Brookes.

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.) Madrid: Pearson Educación.

MEC (1982). Real Decreto 2629/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado,* 22/10/1982.

MEC (1985). Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado,* 16/03/1985.

MEC (1995). Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Boletín Oficial del Estado,* 28/04/1995.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

MEC (2006). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Resultados detallados. Curso 2005-2006*. Recuperado el 17/11/2006 de http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2000/resultados.html.

MEC (2009). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Resultados detallados. Curso 2008-2009*. Recuperado el 07/03/2010 de http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2008/resultados.html.

Meltzer, L., Katzir-Cohen, T., Miller, L. y Roditi, B. (2001). The impact of effort and strategy use on academic performance: Student and teacher perceptions. *Learning Disability Quarterly, 24,* 85-98.

Meyer, L. H., Harry, B. y Sapon-Shevin, M. (1997). School inclusion and multicultural issues in special education. En J. A. Banks y C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education. Issues and perspectives* (3ª ed., pp. 334-360). Boston, MA: Allyn y Bacon.

Miles, S. y Ahuja, A. (2007). Learning from difference: sharing international experiences of developments in inclusive education. En L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 131-145). Londres: SAGE.

Minke, K. M., Bear, G., Deemer, S. A. y Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms; implication for special education reform. *Journal of Special Education, 30,* 152-186.

Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6*(2), 27-44.

Morgan, D. J. (2003). *Knowledge and attitudes of preservice teachers toward students who are gay, lesbian, bisexual, or transgendered.* Tesis doctoral no publicada. Toulouse School of Graduate Studies, University of NorthTexas.

Murawski, W. A. W. y Swanson, L. (2001). A meta-analysis of the research: Where are the data? *Remedial and Special Education, 22*(5), 258-267.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Navas, M. J. (2001). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED.

Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. En R. D. Kugel y W. P. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp. 179-195). Washington: President's Committee on Mental Retardation.

O'Shea, L. J., Stoddard, K. y O'Shea, D. J. (2000). IDEA '97 and Educator Standards: Special educators' perceptions of their skills and those of general educators. *Teacher Education and Special Education, 23*(2), 125-141.

Ojea, M. (1999). Actitudes de las personas implicadas en los procesos de integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. *Revista Española de Pedagogía, LVII*(212), 111-130.

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Basingtoke: MacMillan.

ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Nueva York: Autor.

ONU (1959). *Declaración mundial de los derechos del niño*. Nueva York: Autor.

ONU (1971). *Declaración de los derechos del deficiente mental*. Nueva York: Autor.

ONU (1975). *Declaración de derechos de los minusválidos*. Nueva York: Autor.

ONU (1982). *Programa de acción mundial para las personas con discapacidad*. Nueva York: Autor.

ONU (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Nueva York: Autor.

ONU (1993). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Nueva York: Autor.

Pace, D. (2003). Increasing awareness and understanding of students with disabilities. *Academic Exchange Quarterly, 7*(2), 205-214.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Palincsar, A. S. (1986). Metacognitive strategy instruction. *Exceptional Children, 53,* 118-124.

Pallisera, M. y Fullana, J. (1992). La integración escolar en Cataluña: Un estudio cualitativo sobre las necesidades de formación del profesorado. *Bordón, 44*(3), 299-309.

Parker, B. (2006). Instructional adaptations for students with learning disabilities: An action research project. *Intervention in School and Clinic, 42*(1), 56-58.

Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la Integración Escolar: investigación y formación*. Buenos Aires: Cincel.

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

Parrilla, A. (2007). Inclusive education in Spain: A view from inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education* (pp. 19-36). Dordrecht: Springer.

Peterson, J. M. (2002). Toward creativity and collaborative learning in the 21st century. En J. S. Thousand, R. A. Villa y A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning* (2ª ed., pp. 1-2). Baltimore: Paul H. Brookes.

Polloway, E. A., Patton, J. R. y Serna, S. (2001). *Strategies for teaching learners with special needs* (7ª ed.) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Potts, P. (1997). *Developing a collaborative approach to the study of inclusive education in more than one country*. Comunicación presentada en la European Conference on Educational Research, Frankfurt am Main, Alemania.

Pugach, M. C. y Wesson, C. L. (1995). Teachers' and students' views of team teaching of general education and learning-disabled sudents in two fifth-grade classes. *The Elementary School Journal, 95*(3), 279-295.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2ª ed., pp. 102-119). Nueva York: Macmillan.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Rioux, M. (2007). Disability rights in education. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 107-116). Londres: SAGE.

Romi, S. y Leyser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education, 21*(1), 85-105.

Rose, R. (1998). The curriculum. A vehicle for inclusion or a lever for exclusion? En C. Tilstone, L. Florian y R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 27-38). Londres: Routledge.

Rose, R. (2001). Primary School Teacher Perceptions of the Conditions Required to Include Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review, 53*(2), 147-156.

Rosenthal, R. A. y Jacobson, L. (1971). *Pymalion à l'école*. Paris: Casterman.

Rouse, M. y Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: A study in two countries. *Cambridge Journal of Education, 26*(1), 71-85.

Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy, 21*(2), 147-163.

Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (4ª ed.) New Jersey: Merrill.

Salend, S. J. y Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education, 20*(2), 114-126.

Sapon-Shevin, M., Ayres, B. y Duncan, J. (2002). Cooperative learning and inclusion. En J. S. Thousand, R. A. Villa y A. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers, and families* (2ª ed., pp. 209-222). Baltimore: Paul H. Brookes.

Savage, L. B. y Wienke, W. D. (1989). Attitudes of secondary teachers toward mainstreaming. *High School Journal, 73*, 70-73.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Schumm, J. S. y Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perceptions. *Remedial and Special Education, 12*(4), 18-27.

Schumm, J. S. y Vaughn, S. (1992). Planning for mainstreamed special education studens: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality, 3,* 81-90.

Schumm, J. S. y Vaughn, S. (1994). Middle school teachers' planning for student with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 15,* 152-161.

Schumm, J. S., Vaughn, S., Haager, D., McDowell, J., Rothlein, L. y Saumell, L. (1995). General education teacher planning: What can students with learning disabilities expect? *Exceptional Children, 61*(4), 335-352.

Scott, B. J., Vitale, M. R. y Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. A literature review. *Remedial and Special Education, 19*(2), 106-119.

Scruggs, T. E. y Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children, 63*(1), 59-74.

Sebba, J. (1996). Developing inclusive schools. *University of Cambridge, Institute of Education, 31,* 3.

Sebba, J., Byers, R. y Rose, R. (1995). *Redefining the whole curriculum for pupils with learning difficulties* (2ª ed.). Londres: David Fulton.

Semmel, M. I., Abernathy, T. V., Butera, G. y Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the regular education initiative. *Exceptional Children, 58*(1), 9-24.

Shakespeare, T. (1993). Disabled people's selforganization: a new social movement? *Disability, Handicap and Society, 8*(3), 249-264.

Simmons, D. C., Kame'enui, E. J. y Chard, D. J. (1998). General education teachers' assumptions about learning and students with learning disabilities: Design-of-instruction analysis. *Learning Disability Quarterly, 21*(1), 6-21.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organisation*. Denver, CO: Love Publishing.

Skrtic, T. M. (1999). La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. En B. M. Franklin (Ed.), *Interpretación de la discapacidad* (pp. 35-67). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Slavin, R. E. (1987). Grouping for instruction in the elementary school. *Educational Psychologist, 22,* 109-127.

Slee, R. (1997). Identity, difference and curriculum: a case study in cultural politics. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Differences and difficulty: Insights, issues and dilemmas* (pp. 206-235). Sheffield: University of Sheffield, Department of Educational Studies.

Slee, R. (2000). *Talking back to power. The politics of educational exclusion*. Manchester: ISEC.

Slee, R. (2007). Inclusive schooling as a means and end of education? En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 160-170). Londres: SAGE.

Soodak, L. C. y Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and students problems as factors in special education referral. *Journal of Special Education, 27,* 66-81.

Soodak, L. C., Podell, D. M. y Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education, 31*(4), 480-497.

Soukup, J. H., Wehmeyer, M. L., Bashinski, S. M. y Bovaird, J. A. (2007). Classroom variables and access to the general curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children, 74*(1), 101-120.

Stainback, W. y Stainback, S. B. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Stanovich, P. y Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *Elementary School Journal, 98,* 221-238.

Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de educación, 327,* 49-68.

Swanson, S. y Howell, C. (1996). Test Anxiety in adolescents with learning disabilities and behavior disorders. *Exceptional Children, 62*(5), 389-397.

Tait, K. y Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: teacher education for inclusive enviroments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education, 47*(1), 25-38.

Talmor, R., Reiter, S. y Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 20*(2), 215-229.

Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education, 24*(3), 103-107.

Thousand, J. S., Nevin, A. y Villa, R. A. (2007). Collaborative teaching: critique of the scientific evidence. En L. Florian (Ed.), *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 417-428). Londres: SAGE.

Thousand, J. S., Villa, R. A. y Nevin, A. (2002). *Creativity and collaborative learning: The practical guide to empowering students, teachers and families*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Tilstone, C., Florian, L. y Rose, R. (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS (tít. orig., Promoting inclusive practice, London: Routledge, 1998).

Timmons, V. (2007). Towards inclusive education in Canada. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Policiy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education* (pp. 133-146). Dordrecht: Springer.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tomlinson, C. A., Callahan, C., Tomchin, C., Eiss, N., Imbeau, M. y Landrum, M. (1997). Becoming architects of communities of learning: Addressing academic diversity in contemporary classrooms. *Exceptional Children, 63*(2), 269-282.

Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Tourón, J., Fernández, R. y Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faísca, 9,* 95-110.

Trent, S. C., Driver, B. L., Wood, M. H., Parrott, P. S., Martin, T. F. y Smith, W. G. (2003). Creating and sustaining a special education/general education partnership: a story of change and uncertainty. *Teaching and Teacher Education, 19*(2), 203-219.

Tuettemann, E., Tin Or, L., Slee, R. y Punch, K. (2000). *Evaluation of the inclusion programme*. Nedlens, Western Australia: Centre for Inclusive Education.

Uditsky, B. (1993). From integration to inclusion: The Canadian experience. En R. Slee (Ed.), *Is there a desk with my name on it? The politics of integration* (pp. 78-92). Londres: Falmer Press.

Udvari-Solner, A., Thousand, J. S., Villa, R. A., Quiocho, A. y Kelly, M. G. (2005). Promising practices that foster inclusive education. En R. A. Villa y J. S. Thousand (Eds.), *Creating an inclusive school* (pp. 97-123). Alexandria, VA: ASCD.

UNESCO (1981). *Declaración Sundberg. Conferencia mundial sobre las acciones y estrategias para la educación, prevención e integración*. Paris: Autor.

UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York: Autor.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París: Autor.

UNESCO (1996). *Legislation pertaining to special needs education*. París: UNESCO.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: Autor.

Van Reusen, A. K., Shoho, A. R. y Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal, 84*(2), 7-17.

Vargo, R. y Vargo, J. (1993). Parents: A 'typical' classroom is the only choice. *Counterpoint, 14*(1), 5.

Vaughn, S., Gersten, R. y Chard, D. J. (2000). The underlying message in LD intervention research: findings from research syntheses. *Exceptional Children, 67*(1), 99-114.

Vaughn, S., Hughes, M. T., Moody, S. W. y Elbaum, B. (2001). Instructional grouping for reading for students with LD: Implications for practice. *Intervention in School and Clinic, 36*(3), 131-137.

Vaughn, S., Reiss, M., Rothlein, L. y Hughes, M. T. (1999). Kindergarten teachers' perceptions of instructing students with disabilities. *Remedial and Special Education, 20*(3), 184-191.

Vaughn, S. y Schumm, J. S. (1994). Middle school teachers' planning for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 15,* 152-161.

Vicente, A. y de Vicente, M. P. (2001). *Una aproximación a la historia de la educación especial*. Murcia: DM.

Villa, R. A. y Thousand, J. S. (2005). *Creating an inclusive school* (2ª ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Villa, R. A., Thousand, J. S., Meyers, H. y Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children, 63*(1), 29-46.

Villa, R. A., Thousand, J. S., Nevin, A. y Malgeri, C. (1996). Instilling collaboration for inclusive schooling as a way of doing business in public schools. *Remedial and Special Education, 17*(3), 169-181.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Waldron, N. L. y McLeskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children, 64*(3), 395-405.

Wallen, N. E. y Fraenkel, J. R. (2001). *Educational research. A guide to the process* (2ª ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Walther-Thomas, C. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities, 30,* 395-407.

Ward, J., Center, Y. y Bochner, S. (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education, 21,* 34-39.

Warnock, M. (1978). *Special educational needs. Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: Her Majesty's Stationery Office.

Welch, M. (1997). The MATS form: A collaborative decision-making tool for instructional adaptations. *Intervention in School and Clinic, 32*(3), 142-147.

Werts, M. G., Wolery, M., Snyder, E. D., Caldwell, N. K. y Salisbury, C. L. (1996). Supports and resources associated with inclusive schooling: Perceptions of elementary school teachers about need and availability. *The Journal of Special Education, 30,* 187-203.

Wolfensberger, W. P. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation of Canada.

Wolger, J. (1998). Managing change. En C. Tilstone, L. Florian y R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 78-91). Londres: Routledge.

Ysseldyke, J. E., Thurlow, M., Wotruba, J. W. y Nania, P. A. (1990). Instructional arrangements: Perceptions from general education. *Teaching Exceptional Children, 22*(4), 4-8.

Zhang, G. (2006). *Teachers' perceptions of inclusion and their implementation of accommodations for students with disabilities in general education classrooms.* Tesis doctoral no publicada. Universidad de Dakota del Sur, Vermilion.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Zigmond, N. (2004). Research findings paint dark picture of co-teaching. *Inclusive Education Programs, 11*(9), 1-3, 6.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

# Anexo

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

# Cuestionario

## Actitudes y Prácticas del Profesorado relativas a la Inclusión

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

### Parte I. Información sociodemográfica

| | |
|---|---|
| 1. Edad: _____ años | 2. Género: ___ Hombre<br>___ Mujer |
| 3. Nivel más alto de formación recibida:<br>___ Diplomado/a en _____<br>___ Licenciado/a en _____<br>___ Doctor/a en _____<br>___ Otros _____ | 4. Tipo de centro en el que ejerce la docencia:<br>___ Privado<br>___ Público<br>___ Concertado |
| 5. Localidad en que se ubica el centro:<br>_____ | 6. Curso/s en que imparte docencia:<br>_____ |
| 7. Materia/s que imparte (si procede):<br>_____ | 8. Etapa/s:<br>___ E. Infantil ___ E. Primaria<br>___ ESO ___ Bachillerato |
| 9. Años de experiencia docente: _____ | 10. ¿Ha estado al frente de algún aula de educación especial?<br>___ Sí Número de años _____<br>___ No |
| 12. ¿Cuál es el nivel socio-económico familiar de sus alumnos?<br>___ Muy alto ___ Medio-alto ___ Bajo<br>___ Alto ___ Medio ___ Muy bajo<br>___ Medio-bajo | 13. ¿Cómo diría que es su rendimiento académico general?<br>___ Muy alto ___ Medio-alto ___ Bajo<br>___ Alto ___ Medio ___ Muy bajo<br>___ Medio-bajo |

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

**Parte II. Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión (Cardona, Gómez-Canet y González-Sánchez, 2000)**

Le presentamos una serie de afirmaciones respecto al tratamiento educativo de la diversidad y la inclusión de los niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula ordinaria. 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 PT del centro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Tengo la ayuda suficiente del equipo psicopedagógico. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

## Parte III. Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Cardona, 2000)

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<br>Nunca | AV<br>A veces | FR<br>Frecuentemente | CS<br>Casi siempre | S<br>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 apara 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. Agrupos 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 |

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

| **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!**

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Reunido el Tribunal que suscribe en el día de la fecha acordó otorgar, por _____ a la Tesis Doctoral de Don/Dña. **Esther Chiner Sanz** la calificación de _____.

Alicante, a ___ de _____ de 2011

El Secretario,

El Presidente,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

**UNIVERSIDAD DE ALICANTE**
**CEDIP**

La presente Tesis de Dª. **Esther Chiner Sanz** ha sido registrada con el nº _____ del registro de entrada correspondiente.

Alicante ___ de _____ de _____

El Encargado del Registro,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La defensa de la tesis doctoral realizada por D/Dª Esther Chiner Sanz se ha realizado en las siguientes lenguas: castellano e inglés, lo que unido al cumplimiento del resto de requisitos establecidos en la Normativa propia de la UA le otorga la mención de "Doctor Europeo".

Alicante, de de

EL SECRETARIO EL PRESIDENTE

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante